

Technická univerzita v Liberci
FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra: Pedagogiky a psychologie

Studijní program: Učitelství 2. stupně pro ZŠ

Studijní obor: Český jazyk - dějepis

INTERAKCE UČITELE A ŽÁKA VE VYUČOVÁNÍ NA 2. STUPNI ZŠ

The interaction between a teacher and a pupil within
an educational process at the primary school

Diplomová práce: 07-FP-KPP-034

Autor:

Hana NOVÁKOVÁ

Podpis:

.....

Adresa:

Národní 1863

407 47, Varnsdorf

Vedoucí práce: PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.

Počet

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
82	6	0	4	23	5

V Liberci dne 2. 12. 2008

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce a konzultantem.

Datum: 2. 12. 2008

Podpis: Hana Nováková

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucímu práce PhDr. Tomáši Kasperovi, Ph.D. za jeho odborné vedení, užitečné rady, cenné připomínky a za čas strávený při konzultacích. Poděkování patří i mé rodině za podporu a pomoc při studiích.

Anotace

Interakce učitele a žáka ve vyučování na 2. stupni základních škol

Diplomová práce se zabývá problematikou pedagogické interakce a sociálního klimatu školní třídy. Škola představuje vedle rodiny nejvýznamnější část sociálního prostředí, ve kterém se realizuje výchova a vzdělávání. Vztah učitele a žáka ovlivňuje průběh i výsledek vyučování, učení, kvalitu jejich spolupráce, sociální percepce, emocionální a motivační aspekty výuky. Je to vztah, který se podílí na vytváření klimatu školní třídy.

V první teoretické části jsou vymezeny základní pojmy na základě prostudované literatury. Je zde zmapována problematika sociální a pedagogické interakce, dále problematika školního klimatu třídy zaměřená na vytváření pozitivního klimatu třídy, jak žáků, tak i učitelů. Druhá výzkumná část práce seznamuje s využitou metodologií a výsledky provedeného výzkumu k tématu třídního klimatu.

Cílem práce je zanalyzovat danou problematiku v jejím teoretickém rámci a dále zjistit a porovnat aktuální a preferované klima v jednotlivých třídách šestých a devátých ročníků základních škol.

Annotation

The interaction between a teacher and a pupil within an educational process at the primary school

This thesis deals with problems of pedagogical interaction and social climate of a class. Besides a family, a school represents the most important part of social environment where the upbringing and the education are carried out. The teacher-pupil relationship influences the process and the outcome of education, learning, and quality of cooperation, social perception, emotional and motivational aspects of teaching. This relation participates in creating a class atmosphere.

The degree work is composed of two parts – theoretical and practical. The first part contains definitions of some fundamental terms. They are based on perused literature. The subjects of this part are social problems, pedagogical interaction as well as problems with a class climate. And finding the right ways of creating a positive class atmosphere is its main goal. In the second part some research work was done there. It

expounds used methodology and results of executed research of a class climate. The survey was done at the sixth and ninth grades of some primary schools.

The aim of the whole thesis is a theoretical analysis of mentioned subjects as well as practical comparison of current and preferred atmosphere in particular classes.

Annotation

Interaktion zwischen einem Lehrer und einem Schüler im Unterricht auf der zweiten Stufen der Grundschule

Meine Diplomarbeit beschäftigt sich mit der Problematik der pädagogischen Interaktion und des Sozialklimas in der Schulklasse. Die Schule stellt neben der Familie den bedeutendsten Teil des sozialen Raumes dar, in dem sich die Erziehung und Ausbildung realisieren. Beziehungen zwischen einem Lehrer und einem Schüler beeinflussen den Verlauf und auch das Ergebnis des Unterrichtes und der Ausbildung, Qualität von ihrer Mitarbeit, Sozialperzeption, emotionelle und motivierende Aspekte des Unterrichtes. Das ist eine Beziehung, die an der Klimabildung in der Klasse teilnimmt.

In dem ersten teoretischen Teil sind Grundbegriffe auf der Basis der durchstudierten Literatur abgegrenzt. Hier ist die Problematik der sozialen und pädagogischen Interaktion kartiert, weiter wird die Problematik des Schulklimas in der Klasse, und zwar zu der Bildung des positiven Klassenklimas nicht nur von Lehrern, sondern auch von Schülern dargestellt. Der zweite Forschungsteil macht mit benutzter Methodologie und Ergebnissen der Forschung zu dem Thema des Schulklimas bekannt.

Das Ziel meiner Arbeit ist die Analyse der angegebenen Problematik in ihrem theoretischen Rahmen und die Feststellung und Vergleichung von dem aktuellen und preferierten Thema in einzelnen Klassen im sechsten und neuntem Schuljahr der Grundschule.

Obsah

Úvod.....	10
1 Interakce.....	13
1.1 Sociální interakce	13
1.1.1 Formy interakcí.....	13
1.2 Interakce učitel – žák	15
1.3 Interakční styl učitele	16
1.4 Pedagogická interakce.....	19
2 Sociální klima školní třídy	22
2.1 Sociální klima.....	22
2.2 Klima školní třídy	22
2.2.1 Determinanty a prvky klimatu	23
2.2.2 Druhy klimatu třídy	25
2.3 Vytváření pozitivního klimatu třídy.....	27
2.3.1 Motivace	27
2.3.2 Cílevědomé a na úkol orientované prostředí	32
2.3.3 Uvolnění, vřelé a podporující prostředí	33
2.3.4 Smysl pro pořádek	34
2.4 Učitel jako tvůrce školního klimatu	35
2.5 Materiální faktory působící na sociální klima ve třídě.....	40
2.5.1 Vzhled učebny	41
2.5.2 Uspořádání učebny	42
2.5.3 Upravenost	42
2.5.4 Složení třídy.....	43
3 Metodologie	44
3.1 Současné přístupy ke zkoumání klimatu.....	44
3.1.1 Sociometrický přístup	45
3.1.2 Organizačně-sociologický přístup	45
3.1.3 Interakční přístup	45
3.1.4 Pedagogicko-psychologický přístup.....	46

3.1.5	Školně-etnografický přístup.....	46
3.1.6	Vývojově-psychologický přístup.....	46
3.2	Sociometrie a dotazníky MCI a CES	47
3.2.1	Dotazník MCI	47
3.2.2	Metoda CES	48
3.2.3	Sociometrie	50
3.3	Použitá výzkumná metoda- dotazník	50
3.3.1	Zadávání dotazníku	52
4	Vlastní výzkum	53
4.1	Cíle výzkumu	53
4.2	Stanovení hypotéz	53
4.3	Zkoumaný vzorek.....	55
4.4	Výsledky výzkumu.....	57
4.5	Ověření hypotéz	63
5	Závěr	71
6	Použitá literatura	73
7	Přílohy.....	75

Úvod

„Na které učitele nejraději vzpomínáme? Kteří učitelé byli pro nás vzorem? Byli to nejen učitelé, kteří byli odborníky, ale i učitelé, se kterými jsme si jako děti rozuměly, v jejichž jednání nebyly žádné nejasnosti, zahalenosti, neupřímnosti, kteří s námi jednali otevřeně, jasně, s porozuměním.“¹

Navzdory tradici učitelského povolání v našich zemích je pohled na učitele nejednotný. Profese učitele je činností náročnou, přitom společensky nepříliš vysoko hodnocenou. Učitel se stává, především na počátku a v prvních fázích školního života dítěte, vedle rodiče, pro dítě zásadní autoritou. Přináší do třídy určitý druh řádu věcí, svou autoritu, dovednosti, zlovyky, svůj pohled na roli žáka, svůj styl výuky.

V dnešní době se na profesi učitele kladou daleko větší nároky a to především z pohledu žáků i jejich rodičů. Práce učitele je velice rozmanitá. Učitel by měl umět zprostředkovat své poznatky z oboru, vhodnou a přiměřenou formou je přetvořit ve vědomosti, dovednosti a návyky žáků a podílet se tak zásadně na socializaci dítěte a na jeho vytváření určitých návyků, dovedností, postojů a utváření hodnot, které žáci získávají v rodinném i školním prostředí.

Cílem teoretické části této práce je zmapování základních pojmů k problematice třídního klimatu na základě prostudované literatury a získaných informací. Teoretická část je rozdělena do tří kapitol týkajících se interakce, klimatu školní třídy a metodologických přístupů k tématu.

V první části své práce se zabývám sociální a pedagogickou interakcí a vztahem učitele a žáků, kteří ve výchovně vzdělávacím procesu na sebe vzájemně působí a ovlivňují nejen sebe, ale také celkové klima třídy. Nepůsobí pouze jen učitel na žáka, což je především ve větší míře zastoupeno v průběhu vyučování, ale také žáci jsou schopni ovlivnit učitele při jeho práci. Toto vzájemné působení učitele a žáků mezi sebou je důležitým klíčem, který nám otevírá cestu k hlubšímu poznání jejich vzájemných vztahů, společné činnosti, způsobu komunikování a společných výsledků.

¹ VALIŠOVÁ, A.: *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007, s. 221.

V druhé kapitole řeším problematiku klimatu školní třídy, jaké prostředí, podmínky a prostředky mohou toto klima ovlivnit. Na vytváření pozitivního klimatu třídy se podílí a výrazně ho ovlivňuje i osobnost pedagoga. Osobnost, vlastnosti učitele i jeho přístup ovlivňuje žákovo učení a jeho působení ve třídě. Vždyť klima ve třídě nevytvářejí pouze žáci, kteří jsou jeho nezbytnou součástí, ale společně se na tom podílí učitel s žáky.

Součástí teoretické práce je metodologický rozbor charakterizující výzkumné postupy a metody. Cílem praktické práce je provedení výzkumu s pomocí dotazníku v šestých a devátých třídách na druhém stupni základních škol a porovnat tak aktuální a preferované klima v jednotlivých třídách těchto ročníků. Ke svému výzkumu jsem si vybrala standardizovaný dotazník CES, který zkoumá aktuální a preferované klima třídy a je určen právě pro třídy druhého stupně základních škol. Tento dotazník je zaměřen převážně na spolupráci učitele a žáků ve třídě a na kvalitu řízení práce ve třídě.

Chtěla bych se především zaměřit na rozdíly mezi šestými a devátými třídami, které pociťuji jako nejvíce příznačné. U žáků šestého ročníku je to právě proto, že přestupují z prvního stupně základní školy na stupeň druhý, utváří se tak zcela nová třída žáků, kteří pocházejí z různých tříd i různých škol. Klima takové třídy je teprve utvářeno. Žáci se učí navazovat nové kontakty a vztahy ve třídě, zároveň se setkávají s novými vyučujícími, prostředím a celkově s pravidly a chodem školy. Naopak žáci devátých ročníků jsou připravováni na odchod na střední školu a na výběr a realizaci profesní dráhy svého života. Tato třída má již své klima utvořené, jsou zde utvořené určité vztahy mezi spolužáky, dále žáci znají své učitele, znají pravidla a chod nejen své třídy ale i školy. Zároveň žáci devátých ročníků si uvědomují svou potřebu vzdělávat se a dochází ke zvnitřnění tohoto postoje a hodnot v jejich životě. Již se neučí jen proto, aby byli pochváleni učitelem či rodiči, i když tato podstatná složka motivace hraje svou důležitou roli, ale tito žáci sami pociťují potřebu vzdělávat se a připravit se na přechod na střední školu i na své další profesní zaměření.

Cílem mé práce je tedy zjistit pomocí dotazníku CES, jaká je angažovanost žáka a jeho zaujetí pro školní práci, jaké jsou sociální vztahy ve třídě, zda žák a do jaké míry pociťuje učitelovu pomoc a podporu, jestli zná při práci v hodině jasná a srozumitelná pravidla a jestli je výuka plně organizovaná a uspořádaná.

Ve třídě by měl učitel dbát na rozvoj žákovy osobnosti, na jeho schopnost spolupracovat, vzbuzovat zájem a zaujetí dětí pro vzdělání. Při hodnocení žákova výkonu musí rozhodovat často velmi rychle a minimalizovat míru rizika, že bude nespravedlivý, na což žáci reagují velmi citlivě. Jím navržená pravidla při hodinách, zkoušení a písemných pracích musí být jasná, srozumitelná, splnitelná i vynutitelná; je v nepřetržité interakci s okolím, žáky, kolegy, rodičovskou veřejností.

1 Interakce

1.1 Sociální interakce

Pro učitele jsou sociální dovednosti nepostradatelné. Zahrnují v sobě dovednosti v poznávání a posuzování lidí, dovednosti komunikovat a jednat s lidmi, dovednosti v řízení a rozhodování. Sociální dovednosti jsou učením získané předpoklady pro sociální interakci i profesní zařazení.

„**Interakce** je základní proces umožňující existenci lidské společnosti. Vzájemné působení jedinců, skupin, velkých společenství na sebe navzájem, jež může mít nejrůznější formy - od pasivního přizpůsobování se interagujících subjektů až po záměrné ovlivňování a manipulování jedněch subjektů jinými subjekty.“²

„Interakce je úzce spjata s komunikací. Vzhledem k sociální povaze interakce mezi lidmi se interakce chápe v českém sociální psychologii jakožto „sociální styk“. Zdůrazňuje se při tom role sociální percepce a společné činnosti (kooperace). Právě tyto složky interakce jsou významné pro objasňování interakce v edukačních prostředích, zvláště pro interakci učitel - žák. Ačkoliv je proces interakce v prostředí školy dobře objasněn teoreticky, chybějí empirické nálezy o tom, jaké charakteristiky má interakce v současné české škole.“³

1.1.1 Formy interakcí

Řezáč⁴ ve své práci cituje Křivohlavého, který rozlišuje tzv. formy interakcí.

- 1) Ko-existenci, kterou chápe jako existenci vedle sebe, zároveň však s náznaky ochoty k upouštění od soupeřivých projevů (navrhuje pro tuto formu interakce český ekvivalent „spolubytí“).
- 2) Toleranci (snášlivost) vymezuje jako „ochotu přecházet nepodstatné rozdíly v zájmu dobrých vzájemných vztahů.

² MAREŠ, J., PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003, s. 89 - 90.

³ Tamtéž, s. 89 - 90.

⁴ ŘEZÁČ, J.: *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998, s. 84.

- 3) Koordinaci chápe jako „sladění individuálních činností“. Jako integraci cílů individuálních činností označuje interakci příznačnou sladováním subjektivně významných a zároveň společných (propojených) činností. Jednotlivé individuální cíle se tak stávají integrální součástí společného usilování.
- 4) Kooperaci považuje v podstatě za společnou činnost směřující ke společnému cíli. Reciprocita je chápána jako vzájemná náklonnost, ochota pozitivně sankcionizovat pozitivní vstřícné reakce.

Podle J. Řezáče⁵ rozlišujeme základní formy mezilidských vztahů - styly interakcí. Patří sem rivalita (soupeření), soutěžení, reciprocita (vzájemnost).

1) Rivalita (soupeření)

Jedná se o interakci typu „kdo z koho“, „já nebo ty“. I když, jak upozorňuje Křivohlavý, bychom se měli vyvarovat „nebezpečí etického zjednodušení“, které vede k tomu, že je soupeření označováno apriori za nežádoucí a že „různou etickou hodnotou dává spolupráci a soupeření až společenský kontext“. Můžeme říci, že z hlediska psychologického jde o interakci přinejmenším rizikovou. Rivalitní interakce je podle jeho názoru prostředím, ve kterém může docházet ke konfliktům. Pokud lidé začínají být produktivní až v situaci konkurence (rivality), neusilují primárně o výkon, ale výkon (ať už pracovní či jiný) je jim často pouze prostředkem boje. Mj. i proto považujeme rivalitu z hlediska psychologického za nežádoucí, jakkoliv může být z hlediska ekonomického významným faktorem zvýšení produkce.

2) Soutěžení

Jen zdánlivě je soutěžení identické se soupeřením. Přesto, že jsou někdy oba jmenované typy interakce ztotožňovány, domníváme se, že jde o dobře odlišitelné typy a že se soutěžení od rivalry liší dokonce velmi výrazně. Pokud u rivalry můžeme dosáhnout pouze cíle jeden ze soupeřů, pak při soutěžení tento fakt neplatí. Neplatí proto, že cíl je při soutěžení zcela jinak definován. Cílem soutěže není „být první“, ale

⁵ ŘEZÁČ, J.: *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998, s. 87 – 88.

„zvýšit výkon“ (jakákoliv činnosti) „prostřednictvím soutěžení“ Tohoto „společného cíle“ pak dosahuje každý z účastníků soutěže. Není-li chápán a přijímán smysl soutěže (a může jím být i prostý zážitek lítosti z určité činnosti – např. hry), pak se soutěž velmi rychle mění v rivalitu a soutěž se stává pouze vnějším formálním pokusem „organizovat vyvolanou rivalitu“. Zdá se, že bychom soutěžení mohli označit i za specifickou sociální hru s facilitačními účinky na probíhající činnosti (individuální i společenské).

3) Reciprocita

Reciprocita (vzájemnost) je postup velmi nadějný pro zlepšování vztahů ve dvojicích, protože je příznačný „vzájemnou náklonností“. Vzájemnost není jen „vzájemnou výhodností“. Vzájemnost se odvíjí z potřeby sounáležitosti. Druhý člověk není pouze prostředkem ke snazšímu dosažení individuální o cíle (k tomu by stačila pouze kooperativní součinnost), nýbrž hodnotou, která tento vztah posouvá nad individuální rozměr. Vzájemnost znamená spoluprožívat, soucítit „skrze tento vztah“. Příkladem reciprocit je to, co obvykle označuje jako přátelský vztah. Bylo by jistě možné pokoušet se o charakteristiku etap vývoje vzájemnosti od partnerství k lásce, od „bytí s někým“ po „bytí pro druhého“, jak obrazně charakterizuje pro-existenci.

Podstatnými rysy reciprocit jsou: vstřícnost, vzájemná podpora (solidarita) a uvědomování si smyslu společného vztahu. **Vstřícnost** znamená vzájemnou otevřenost, citlivost k potřebám druhého a ochotu rezonovat s jeho prožíváním. Otevřenost bývá většinou chápána jako jakási „tendence ke zpětné vazbě“ (otevřeně sdělit své hodnocení druhého, názor na něj, otevřená reakce na jeho chování atp.) a zároveň je chápána jako atribut dospělosti. Otevřenost v interakci však znamená především otevřenost v přijímání, v akceptování projevů druhého.

1.2 Interakce učitel – žák

Jedná se o vzájemné působení učitele a žáka. Interakční pojetí obohatilo pedagogiku o tyto pohledy:

- a) učitel nepůsobí na celou třídu stejně, s jednotlivými žáky jedná poněkud odlišně;
- b) nemůžeme výuku posuzovat jen podle výsledků, konečných produktů, musíme vědět, jakými postupy se k nim dospělo;
- c) výsledek žáka (výchovní, vzdělávací) závisí též na vztahu mezi ním a učitelem (učitelových postojích, očekáváních, nárocích; žákově zájmu, úsilí, schopnostech, vysvětlování příčin úspěchu a neúspěchu).

„Průběh vzájemného působení učitele a žáka se dá detailně popsat, analyzovat, posoudit a lze učiteli poskytnout zpětnou vazbu; průběh interakce učitel-žák lze také modelovat v podobě adaptivního vyučovacího programu, vložit do počítače a široce využívat pro optimalizaci žákova učení.“⁶

„Vztah učitel – žák (podle pedagogického slovníku⁷) je mezilidským vztahem, který ovlivňuje průběh i výsledek učitelova vyučování, žákova učení, kvalitu jejich spolupráce, sociální percepci, emocionální a motivační aspekty výuky.

Je dán:

- 1) obecně sociálními rolemi a statusy z nich vyplývajícími;
- 2) konkrétními zvláštnostmi obou aktérů (tj. jejich pohlavím, věkem, osobnostními rysy, postoji, očekáváními, učitelovým pojetím žáka a žákovým pojetím učitele apod.), zvláštnostmi jejich vzájemného působení, zvláštnostmi vyučovacího předmětu a učiva, délkou a frekvencí vzájemných setkávání, možnostmi hlouběji se vzájemně poznat apod.“

1.3 Interakční styl učitele

V jednotlivých fázích vyučovací hodiny žáci reagují na činnost učitele a naopak, učitel reaguje na činnost žáků. Tento proces vzájemného působení, vliv člověka na

⁶ MAREŠ, J., PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003, s. 90.

⁷ Tamtéž, s. 304.

člověka, se nazývá **interakce**. Interakce je vždy dvoustranná, proto se jí zúčastňují učitel i žáci. Například učitel něco řekne, žáci se rozesmějí a učitel jim vyhubuje; učitel položí otázku a žák na ni odpoví nebo učitel náhle ztiší hlas a žáci následně zbystří pozornost. Během vyučování vzniká velké množství podobných interakčních situací, které mohou probíhat někdy rychleji, jindy zase pomaleji. Interakce probíhá v rovině verbální, ale také nonverbální - komunikujeme slovy, pohledem, mimikou, gesty. V tradiční škole má verbální převahu učitele, ale nemůžeme říci, že má také nonverbální převahu, tu mohou mít i žáci, poněvadž během vyučovací hodiny vysílají velké množství nonverbálních signálů.

Interakce téhož učitele může být ve dvou třídách zcela odlišná. Podle Gavory⁸ se tato odlišnost dá očekávat v činnosti učitele a pomocí působení množství vnějších i vnitřních činitelů. **Vnitřními činiteli** jsou především učitelovy osobnostní vlastnosti a učitelova subjektivní koncepce vyučování, subjektivní koncepce žáka apod. **Vnější vlastnosti** tvoří především typ vyučovacího předmětu, věk (vyspělost) žáků, specifika jejich chování apod. Navzdory tomu u každého učitele převládají určité prvky nebo vlastnosti interakce, které se opakují a projevují se pravidelností. Souhrnně se nazývají interakční styl.

Gavora⁹ uvádí, že **interakční styl** je relativně trvalá charakteristika učitele, můžeme říci, že ho dobře reprezentuje. Interakční styl učitele je relativně pevná vlastnost, která pomáhá žákům, protože jim umožňuje předvídat reakci učitele a připravit se na ni. Chování učitele se tak stává předvídatelné, naplňuje očekávání žáků. Jednotlivé interakční styly učitele jsou definovány v podobě dvou protikladných charakteristik, např. autoritativní styl - demokratický styl, někdy se k tomu přidával také třetí styl: styl-laissez-faire (benevolentní).

Z literatury známe několik typologií osobnosti učitele. Horák¹⁰ ve své práci uvádí typologii Z. Zaborowského, který rozlišuje základní typy učitelů právě podle stylu jejich práce s žáky.

⁸ GAVORA, P.: *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005, s. 45.

⁹ Tamtéž, s. 45.

¹⁰ HORÁK, J.: *Základy pedagogiky*. Liberec: TUL, 2001, s. 34.

Jsou to:

1) Autokratický učitel

- je dominantní, dává žákům neustále instrukce; domnívá se, že inspirátorem žakovské práce může být jen on sám.
- Neustále žáky kontroluje; nedůvěra v samostatnost žáků.
- Je zavedena přísná disciplína, převažují tresty, odměny téměř neuděluje.
- Nemá pro žáky pochopení, nezajímá se o ně, potlačuje jejich iniciativou, žáci nemohou pracovat individuálně, natož ve skupině.
- Nemá ohledy na zájmy a potřeby žáka.
- Žije v domněnku, že „on sám nejlépe ví, co žák potřebuje“.

2) Liberální učitel

- Jedná se o učitele, který je nerozhodný; nemá jasně promyšlené cíle, nepomáhá žákům radou ani s nimi příliš nespolupracuje, je mu vcelku jedno, jak si žáci osvojí učivo.
- Neklade žádné požadavky. Pokud již nějaké má, není důsledný v kontrole činnosti žáků. Žáci pak nevědí, jak pracovali a jaké jsou výsledky jejich práce; učitel žáky nekontroluje, což snižuje efektivitu práce v hodině.
- Nemá určeny cíle a plán své práce; čeká, že se vše vyřeší samo.

3) Demokratický typ učitele

- utváří demokratické klima.
- Zajímá se o žáky, pomáhá jim, odměny a tresty jsou v rovnováze.
- Má porozumění pro individuální rozdíly žáků, pro individualitu každého žáka.

- Rád žákům pomáhá, vede je k dosažení cíle, snaží se, aby každý žák zažil úspěch.
- Podporuje děti v jejich tvořivost, k samostatnosti, ale i k práci v kolektivu.
- Žáci mají možnost vyslovit svůj názor.
- Nechá žáky samostatně myslet, uznává jejich názory (neznamená, že se s nimi ztotožňuje).
- Vede k rozvoji iniciativy a samostatnosti, ale také zodpovědnosti, kázní a respektu k práci ostatních.

1.4 Pedagogická interakce

„Již dávno se zjistilo, že **pedagogická interakce** má své zvláštní ovzduší, svou atmosféru, své sociálně psychologické klima.“¹¹ Každý učitel pociťuje, a já nejsem výjimkou, že v každé třídě se učí jinak. Jsou třídy, kam se učitel už předem bojí vkročit a očekává, co žáci provedou, ale naopak jdete do tříd, které působí jako „balzám na duši“. Stejná hodina se vám v jedné třídě nemusí vydařit tak jako ve třídě druhé. Co pro jednu třídu může být zajímavé a poutavé, ve druhé třídě může vyvolat naprostý nezájem.

Problematika pedagogické interakce se stává stále více středem pozornosti odborníků, především z oblasti sociální psychologie, pedagogické psychologie a pedagogiky. Učitel by měl probouzet zájem o učivo, upoutat pozornost, porozumět se se žákem, pochopit ho, řešit výchovné problémy, orientovat se v celkové atmosféře třídy.

„Pod pojmem pedagogická interakce chápeme vzájemné působení dvou nebo více subjektů v průběhu výchovně-vzdělávacího procesu. Do této interakce vstupuje řada činitelů, jež v mnohem složitějších strukturách ovlivňují nejen působení učitelů na žáky,

¹¹ MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J.: *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 142.

ale i působení rodičů na děti a dětí navzájem. Tyto vzájemné vazby se promítají nejen do průběhu, ale i do výstupů celého pedagogického procesu. Tvoří složitou strukturu mezilidských vztahů pedagogického procesu, které se navzájem podmiňují a dynamicky vyvíjejí.¹²

Mareš¹³ uvádí, že pedagogická interakce neprobíhá mezi lidmi jako mezi jednotlivci, jako tomu je z obecného pohledu u interakce sociální, ale odehrává se v konkrétním sociálním prostředí, kde jednotliví aktéři zastávají různé sociální role. Při změně sociální role také dochází ke změně komunikace aktérů. Jinak bude se třídou komunikovat učitel, který v ní běžně vyučuje, a jinak učitel, který třídu nezná a přišel pouze „odsuplovat“ předmět, pro nějž není zrovna aprobován. Této situace často žáci využívají a učitel musí být velmi opatrný a obezřetný. Žáci totiž počítají s tím, že nemohou být hodnoceni, a pokud skutečně učitel, který supluje, v dané třídě neučí, komunikace a celkové udržení kázně může být pro něj problematické.

Vališová¹⁴ definuje pedagogickou interakci jako proces vzájemného působení osobností (rodiče, učitele, dítěte, vychovatele) v konkrétním výchovném prostředí (rodiny, školy, zájmového kroužku) má cílová zaměření. Smysl a cíl této interakce vychází z vnitřní potřeby účastníků pedagogické interakce. Nemělo by u žádné ze zúčastněných stran – ani ovlivňující, ani ovlivňované – docházet k manipulaci, k využívání moci, převahy postavení a pozic vyplývajících ze sociálních rolí. Základem této interakce by mělo být partnerské pojetí vzájemného vztahu mezi dospělým a dítětem.

Významným prostředkem pedagogické interakce je **pedagogická komunikace**. Jsou v ní určeny časové a prostorové podmínky, určeny jsou sociální role účastníků (učitel, žák, spolužáci), je stanoven cíl, obsah komunikování, jsou předepsaná či dohodnutá komunikační pravidla ve styku mezi učitelem a žáky. Pedagogická komunikace je specifickým příkladem komunikace sociální. Odehrává se nejen ve škole, ale také v rodině, ve sportovních a zájmových zařízeních.

¹² VALIŠOVÁ, A.: *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007, s. 221.

¹³ MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J.: *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 127.

¹⁴ VALIŠOVÁ, A.: *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007, s. 221.

„Tak jako proces interakce je i proces komunikace buď jednostranný (jejím jádrem je pouhé sdělení jedné bytosti druhé), nebo dvoustranný, při němž osoba, která užívá komunikačních symbolů, přijímá i symboly druhé osoby, rovněž v ní symboly komunikace vyvolává.“

Pedagogická komunikace je zaměřena na dosažení pedagogických cílů, kterých dosahuje prostřednictvím pedagogických funkcí. Křivohlavý a Mareš¹⁵ uvádějí několik funkcí pedagogické komunikace. Podle nich pedagogická komunikace:

- Je prostředkem k uskutečňování výchovy a vzdělání, protože cíl, učivo a metody nemohou vystupovat v pedagogickém procesu přímo, ale jsou zprostředkovány především ve slovní či mimoslovní podobě.
- Zprostředkovává společnou činnost mezi účastníky komunikace (mezi učitelem a žáky, žáky navzájem), jednotlivé pracovní postupy včetně výměny informací, zkušeností, ale také motivů, postojů, emocí.
- Zprostředkovává osobní i neosobní vztahy.
- Formuje všechny účastníky pedagogického procesu, zejména pak osobnost žáka.
- Je součástí výchovně-vzdělávacího systému, protože tvoří jednu z jeho hlavních složek; zajišťuje jeho fungování, vnáší do něj pohyb, vývoj, dynamiku, zároveň udržuje i jeho stabilitu.

„Komunikace je vlastním nositelem sociálního dění. Člověk se stává člověkem především proto, že rozumí světu, který ho obklopuje, že rozumí chování druhých lidí, sociálním podnětům a zároveň že sám dává svému chování sociální význam.“¹⁶

¹⁵ MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J.: *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 25 - 26.

¹⁶ VALIŠOVÁ, A.: *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007, s. 222 – 223.

2 Sociální klima školní třídy

2.1 Sociální klima

„Školní úspěšnost a neúspěšnost žáka, jeho vhodné či nevhodné chování vůči spolužákům i vůči učiteli – to všechno jsou proměnné, které nejsou ovlivňovány jen osobnostními zvláštnostmi žáka jako jednotlivce, ale také školním mikrosociálním prostředím (prostředí třídy, školy). Pokud jde o školní třídu, vzniká v ní specifická sociálně-psychologická proměnná, která se označuje jako sociální klima školní třídy.“¹⁷

„**Sociální klima** označuje trvalejší sociálně-psychologické charakteristiky prostředí, které jsou pro toto prostředí typické. Jde o dlouhodobé a málo proměnlivé sociální jevy, které probíhají bez ohledu na okamžité situace. Sociální klima je vytvářeno charakterem vztahů a interakcí mezi jedinci v sociálním prostředí a zároveň tyto vztahy a interakce ovlivňuje. Sociální klima je charakteristické a typické i pro konkrétní třídy a je vytvářeno především interakcemi a sociálními vztahy a ty jsou pak naopak klimatem ovlivňovány. Platí to samozřejmě i o vztazích a interakcích mezi učitelem a žákem.“¹⁸

„Sociální klima označuje jevy dlouhodobé, typické pro danou třídu a daného učitele po několik měsíců a někdy i let. Jejich tvůrci jsou: žáci celé třídy, skupinky žáků v dané třídě, jednotliví žáci, dále soubor učitelů vyučujících ve třídě a učitelé jako jednotlivci. Sociální klima třídy je zprostředkovaně ovlivněno též širšími sociálními jevy, jako jsou klima školy sociální klima učitelského sboru.“¹⁹

2.2 Klima školní třídy

Školní třída tvoří vedle rodiny nejvýznamnější část sociálního prostředí, protože rozšiřuje společenský život dítěte a umožňuje mu zaujmout postupně adekvátní postavení ve společnosti. Zvláště na začátku školní docházky se stává důležitým

¹⁷ ČÁP, J., MAREŠ, J.: *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007, s. 565.

¹⁸ MOUSOVÁ, Z. H.: *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. Liberec: TUL, 2002, s. 47.

¹⁹ ČÁP, J., MAREŠ, J.: *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007, s. 568.

prvkem společenského života. Výchovně-vzdělávací interakce jsou ve srovnání s rodinou výrazněji a objektivněji zprostředkovány kulturním obsahem společenského života.

„Pedagogická interakce není jen vzájemným působením učitele a žáka, učitele a žáků mezi sebou, je také klíčem, který nám otevírá cestu k hlubšímu poznání jejich vzájemných vztahů, společné činnosti, způsobu komunikování a společných výsledků.“²⁰

„Pojem „klíma třídy“ zahrnuje atmosféru třídy, její duch, sociální nálady, „třídní svět“. Klíma třídy je celkové rozpoložení, které vzniká projekcí celé osobnosti učitele, veškeré jeho vědomé (ale i nereflektované) činnosti a složením žáků. V klimatu, které svou činnost, ať chce nebo ne, ať si to uvědomuje nebo ne, se vlastně odráží jeho skutečný vztah k žákům, kolegům, rodičům, vlastně k učitelské profesi vůbec.“²¹

Třídní klima je prostředí, ve kterém se výchova a vzdělávání realizuje a které velmi ovlivňuje celý proces. Žák nepracuje ve třídě izolovaně, ale je se spolužáky a pedagogy propojen sociálními vztahy. Klíma ve třídě působí výrazně na efektivitu žákova učení.

2.2.1 Determinanty a prvky klimatu

„Za determinanty považujeme ty skutečnosti v životě školy a třídy, které mají svou originální kompozici, jsou relativně svébytné, ovlivňují vznik, podobu a účinky klimatu. Používáme tento termín proto, že není vždy dosti dobře možno odlišit a přesně popsat příčiny a následky sledovaných jevů.“²²

Podle Laška²³ do determinant patří mimo jiné:

➤ Zvláštnosti školy:

²⁰ MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J.: *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 142.

²¹ HORÁK, J.: *Základy pedagogiky*. Liberec: TUL, 2001, s. 34.

²² LAŠEK, J.: *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001, s. 44.

²³ LAŠEK, J.: *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001, s. 44.

- typ školy, její zaměření (základní školy, gymnázia, střední odborné školy),
- pravidla školního života (školní řád, vyžadované dodržování a sankce),
- zvláštnosti vyučovacích předmětů a pedagogických situací: např. laboratorní, dílenské práce, praxe v provozech, laboratořích.

➤ Zvláštnosti učitelů:

- osobnost učitele,
- učitelem preferované pojetí výuky a vzdělávání, z něhož vychází jeho styl výuky.

➤ Zvláštnosti školních tříd:

- učitel a třída; školní třída jako celek; skupiny ve třídě.

➤ Zvláštnosti žáků:

- žák jako člen třídy, resp. skupiny v ní,
- žák jako individuální osobnost.

Z tohoto přehledu vyplývá, že klima třídy není jednolitý celek, má své jednotlivé prvky, složky, které se podílejí na vytváření a ovlivňování klimatu třídy. Ty obvykle nestojí izolovaně; ale vzájemně na sebe působí.

Nepochybně důležitou roli při vytváření klimatu třídy hrají učitelovy aktivity, tj. učitelovo jednání, jeho styl a metody výuky. Učitelovo jednání je velmi důležitým prvkem klimatu třídy. Učitel výuku řídí, organizuje, inovuje, navrhuje pravidla, kontroluje, pracuje s žáky frontálně, individuálně či skupinově, diferencuje je podle schopností. Žák je pak někdy chápán pouze jako reagující jedinec; ale i žáci prožívají a výrazně se podílejí na spolutvoření klimatu.

Klima na žáka působí²⁴:

1. **ve smyslu osobním:** cítí se více či méně zaujat školou, přináší větší či menší mentální a emoční vklad do školní práce, klikaří, vyvolává třenice (nebo jimi trpí), cítí pozitivní satisfakci ze školy či naopak apatii vůči ní jako výsledek jejího vlivu, pociťuje více či méně učitelovu pomoc, kterou chápe jako výsledek učitelova stylu výuky. Orientuje se na úkoly, cítí osobní integraci a nezávislost, prožívá soutěživost, obtížnost školní práce; zkoumá sebe i okolí.
2. **v sociálně psychologickém smyslu slova** se pak žák přidružením stává členem skupiny, podílí se na činnosti skupiny, na různém stupni je otevřený v kontaktu s druhými, je favorizován učitelem či spolužáky nebo naopak odsouván do pozadí.

Klima společně vytvářejí všichni žáci navštěvující danou školní třídu, dále skupiny žáků, na něž se třída zpravidla člení, a jedinci stojící mimo tyto skupiny, jednotliví žáci, učitelé vytvářející třídu. Klima, jehož aktéry nejsou učitel a žáci, ale učitel společně se žáky, je tedy sociálně psychologickým skupinovým jevem, ve kterém se skutečně učitel i žák – žáci plně uplatňují, spolupůsobí, vzájemně ovlivňují a integrují.

2.2.2 Druhy klimatu třídy

V souladu s typologií osobnosti učitele bychom mohli klima třídy rozdělit na příznivě autokratické, pracovně autokratické a demokratické²⁵.

- **Příznivě autokratické** – učitel rozhoduje sám, hodnotí a trestá, ale pokud vydává příkazy. Tak zdůvodňuje jejich účel. Jeho kontakty s žáky jsou charakterizovány náklonností, ve společnosti žáků se cítí dobře, nestraní se jich. Tím že sám rozhoduje, to do určité míry omezuje samostatnost žáků a jejich tvořivost. Sám přijímá rozhodnutí, ale je přesvědčen, že je to ve prospěch žáka

²⁴ LAŠEK, J.: *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001, s. 46.

²⁵ HORÁK, J.: *Základy pedagogiky*. Liberec: TUL, 2001, s. 34 – 35.

- **Autokratické nepřátelské** – učitel sám přijímá rozhodnutí za účelem upevnění institucionálního pořádku, nikoli ve prospěch žáka.
- **Liberální klima (laissez-faire)** – učitel pracuje se žáky ve stylu „dělejte si, co chcete“.

Jiné možné dělení druhů školního klimatu třídy, které vytváří učitel (podle Horáka²⁶), je:

➤ **Klima neosobní profesionality**

Vytváří je učitel, který za podstatu výchovné práce chápe kladení požadavků. Důsledkem plnění těchto požadavků se děje výchovný proces, při kterém si žáci vytváří žádoucí vlastnosti hodnoty, kterých by jinak nedosáhli, např. pracovitost, čestnost, systematickosti, objektivnost apod. Učitel se cítí být reprezentantem určitých hodnot, které předkládá žákům (formální autorita), a má právo vyžadovat po žácích překonávání překážek, námahu a odříkání. Teď to žáci třeba ještě nevědí, ale v životě budou rádi, že měli takového pedagoga. Jedná se většinou o logotropa, učitele, který se zaměřuje více na učební předmět a příslušnou vědu, ze které vyplývá. Jedná se převážně o autoritativní typ učitele.

➤ **Klima interpersonální shody**

Vytváří je ten učitel, kterému jde též o žáky, ale cítí se odpovědný spíše za jejich sebevědomí a sebedůvěru. Jedná se spíše o paidotropa, učitele, který se převážně zaměřuje na potřeby a osobnost žáka. Nerad klade kategorické požadavky, nerad nařizuje a dává písemné testy, nerad dává špatné známky, vždy se snaží najít něco dobrého na žakově výkonu. Snaží se vytvářet a organizovat činnosti tak, aby tato práce všechny žáky bavila. Raději doporučuje, snaží se vytvořit vřelé klima ve třídě, má obavu z toho, že objektivními testy a nekompromisností v plnění požadavků by mohl ztratit oblibu žáků a vřelé klima by se mu nepodařilo vytvořit. Snaží se žáky kultivovat

²⁶ Srov. HORÁK, J.: *Základy pedagogiky*. Liberec: TU, 2001. s. 35. ISBN 80-7083-534-6.

a sám je v tom příkladem. Často obhájí svou třídu na pedagogických radách a mnohdy se stává názorovým vůdcem třídy.

➤ **Klima institucionálního pořádku**

Tvoří je ten učitel, jemuž nejde o žáka, ale o školu jako instituci. Chápe, že podstatou každé instituce je pořádek. Proto učitelé a žáci mají jednu provždy přisouzené sociální role a pozice. V takto fungujícím režimu se cítí naprosto bezpečný. Učitel používá osvědčené formy a metody práce, které nehodlá změnit. Sám je disciplinovaný vůči školnímu řádu a vnitřním předpisům, bezpečně je zná a totéž vyžaduje od žáků. Domnívá se, že jeho autorita je jednoznačně dána jeho postavením ve společnosti.

2.3 Vytváření pozitivního klimatu třídy

1) Klima třídy, které učitel navodí, může mít zásadní vliv na motivaci žáků a jejich postoj k učení. Proto jsou učitelovy dovednosti uplatňované při vytváření kladného klimatu třídy velmi důležité.

2) „Za optimální klima třídy považujeme takové, které bychom mohli charakterizovat jako cílevědomé, orientované na úlohy, uvolněné, vřelé, podporující žáky a se smyslem pro pořádek. Toto klima pomáhá při učení tím, že vytvoří a udržuje kladné postoje žáků k výuce a také k jejich vnitřní motivaci. Žáci a jejich učení mají velký význam pro vytváření příznivého klimatu.“²⁷

2.3.1 Motivace

Důležitým rysem dovedností učitele uplatňovaných při vytváření kladného klimatu třídy je podpoření motivace žáků k učení. Zkušení i začínající učitelé pokládají motivaci za předpoklad úspěšného učení. Pro učitele by mělo být jejich největším

²⁷ KYRIACOU, CH.: *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 2008, s. 79.

úkolem přimět své žáky k tomu, aby se chtěli učit. Když víme, čím můžeme žáky motivovat a co je nejvíce motivuje, můžeme zvýšit efektivitu jejich práce i učení.

Proč se chtějí žáci nejčastěji učit? Odpovědí a důvodů podle Pettyho²⁸ je hned několik.

- 1) Věci a učivo, které se učí, se jim hodí a mohou je dál využít.
- 2) Kvalifikace, kterou studiem žák získá, považuje za pozitivní odměnu.
- 3) Při učení mívají žáci obvykle dobré výsledky a tento úspěch jim zvyšuje chuť, elán a nadšení do práce, a především zvyšuje žákům jejich sebevědomí.
- 4) Když se budou dobře učit, vyvolá to příznivý ohlas jejich učitele nebo spolužáků.
- 5) Když se nebudou učit, bude to mít nepříjemné důsledky.
- 6) Věci, které se učím, jsou zajímavé, poutavé a vzbuzují moji zvědavost.
- 7) Zjištění, že vyučování je zábavné.

Motivace jako podnět k další činnosti žáka a k probuzení jeho zájmu je předpokladem úspěšné výuky. Každý učitel by si měl přát, aby se jeho žák chtěl učit a aby se jeho výuka i hodnocení stalo efektivní. Vlivy působí na motivaci žáků podle Kyriacou²⁹:

- Vnitřní motivace – ze zájmu, zvědavosti žáka; učební činnosti samotné jsou podnětem k vyvíjenému úsilí.
- Vnější motivace – za účelem dosažení určitého cíle – pochvala i trest, známky, získání titulu, přijetí na vyšší stupeň škol.
- Očekávání úspěchu – je dáno tím, do jaké míry žáci cítí úspěch v určité činnosti; nejlépe žáky motivují úkoly, které vnímají jako výzvu.

²⁸ PETTY, G.: *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2002, s. 40 – 41.

²⁹ KYRIACOU, CH.: *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 2008, s. 82.

Vnitřní motivace se týká toho, do jaké míry se žáci zapojují do činnosti proto, aby uspokojili svou zvědavost a zájem o probírané téma nebo aby získali schopnosti a dovednosti při plnění požadavků, které jsou na ně kladeny. Záleží tedy i na tom, do jaké míry jsou pro ně učební činnosti samotné podnětem k vyvíjenému úsilí. Pokud žáka samotný předmět baví, už to je motivací pro to, aby dosáhl většího úspěchu, aby měl pěkné známky. Každý z nás by se měl zvnitřnit s myšlenkou potřeby vzdělání, měl by vycítit touhu po vzdělání a učení, přát si rozvinout své schopnosti a dovednosti v různých oblastech. Získání daných dovedností je přitom cílem samo o sobě, nikoli prostředkem k dosažení dalších cílů.

Vnější motivaci můžeme rozumět účast žáků na činnosti proto, aby dosáhli určitého cíle, který mu může přinést určitou odměnu v rámci samotného úkolu. Zapojení do činnosti je v tomto případě prostředkem k dosažení jiného cíle (například pochvaly od rodičů nebo od učitele, úcty obdivu spolužáků nebo vyhnutí se nepříjemným následkům neúspěchu). Nejčastěji jsou dnes žáci podřízeni tlaku rodičů, kteří očekávají od svých dětí dobré výsledky. Zároveň žáky motivují finanční odměny nebo věcné dary, které jim jsou slíbeny za výborné výsledky ve škole.

Očekávání úspěchu se týká toho, do jaké míry žáci cítí, že v určité činnosti budou mít pravděpodobně úspěch. Většina žáků se nebude usilovně namáhat uspět v činnosti, o které se domnívají, že je pro ně příliš obtížná, a že tedy stejně tu mají mnoho šancí na úspěch. Je ovšem zajímavé, že všechny úkoly, u nichž žáci cítí, že by v nich mohli snadno uspět, jsou motivující. O příliš jednoduchých úkolech si žáci mohou říkat, že nestojí za námahu, jediné když by k jejich splnění měli nějaký vnější důvod. Žáky nejlépe motivují takové úkoly, které žáci vnímají jako výzvu, tedy obtížné, ale dosažitelné.

Ve snaze vzbudit u žáků motivaci jsou důležité techniky související s vnitřní a vnější motivací žáků a jejich očekáváním úspěchu. Nesmíme však zapomenout, že mezi jednotlivými žáky existují velké rozdíly v tom, jak a kdy lze jejich vnitřní a vnější motivaci a očekávání úspěchu aktivizovat.

Nejdůležitějším faktorem je potřeba zajistit, aby žáci byli podporováni a povzbuzováni k učení, a předávat jim vysoká kladná očekávání. Ta by měla být

realistická, ale náročná; musejí sdělovat, že činnosti jsou cenné, zajímavé a že záleží na pokroku a snaze každého žáka jako jednotlivce.

Kyriacou³⁰ uvádí možné strategie, jak motivovat žáky.

Strategie, které využívají vnitřní motivace žáků:

- Měli bychom vybírat témata, která budou pro žáky zajímavá, zejména pokud nějak souvisejí s jejich vlastními zkušenostmi.
- Zájem můžeme vyvolat i tím, že jim nabídneme možnost vybrat si úkol.
- Práce by měla žáky těšit.
- Ve výuce můžeme využít různé rozmanité hry, skupinovou práci, problémové úlohy, kde mohou žáci rozvíjet své zkušenosti, dovednosti, ale také tvořivost a fantazii.
- Důležité je aktivní zapojení a spolupráce všech žáků.

Strategie, které využívají vnější motivace žáků:

- Vynaložené úsilí a dosažený úspěch je spojen s hmotnými odměnami a výhodami.
- Měli bychom pečlivě dbát na to, aby odměny i výhody, které žákům nabízíme, byly pro ně skutečně žádoucí.
- Jinou odměnou mohou být dobré známky v daném, nebo jiné formy uznání za úsilí nebo úspěch. Měli bychom brát v úvahu, že pro každého žáka je hodnota známky jiná; pro „pětkaře“ je trojka brána jako úspěch, jiného žáka může známka pět pohnutkou k tomu, aby si tuto známku příště opravili. Vyplývá z toho, že je tato známka motivuje k tomu, aby se více snažili, aby byli na další hodinu lépe připraveni a dostali příště známku lepší.
- Pochvala je také velmi důležitým a mocným motivujícím prvkem, ovšem její účinky závisejí na tom, jak dovedně je používána. Pochvala, která

³⁰ Srov. KYRIACOU, CH.: *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 2008, s. 83 - 85.

přímo souvisí s úsilím a výsledky žáka, která vyjadřuje upřímné potěšení učitele a je používána věrohodně, je efektivnější než pravidelně poskytovaná pochvala, která tyto vlastnosti postrádá.

Vnější motivaci můžete také posílit, když žáky upozorníte, čím je probíraná činnost užitečná a důležitá a jak souvisí s jejich potřebami. Může jít o jejich krátkodobé potřeby, například kvalifikaci pro další studium nebo vysoké bodové ohodnocení v plánovaném testu, nebo o dlouhodobé potřeby, například nutnost vyrovnat se úspěšně s požadavky, které život klade na dospělého jedince, nebo touhu realizovat budoucí kariéru.

Mezi strategie, které využívají očekávání úspěchu žáků, patří:

- Zadávání takových úkolů, které jsou pro žáky přiměřeně náročné a zároveň jim poskytují reálnou naději na úspěch.
- Měli bychom přitom brát v úvahu, jaké jsou žákovy schopnosti, a ohled na již probrané učivo.

Učitelova pomoc a očekávání musí vyjadřovat důvěru v žáky a přesvědčení, že s jistou dávkou úsilí se jim dílo podaří. Taková pomoc a očekávání jsou nesmírně důležité obzvláště při jednání s žáky, kteří mají často s učením potíže a kteří mohou postrádat jistotu a důvěru ve své učební schopnosti. Dále je důležité žákům vštěpovat myšlenku, že úspěch je v jejich rukou a že by si měli všímat toho, jak k úkolům přistupují, jestli jsou vytrvalí ve snaze propracovat se k dobrým výsledkům, a že jejich ochota trvale se snažit se nedá ničím nahradit a zároveň že jim přinese očekávané úspěchy či odměny.

Jakým způsobem můžeme my učitelé probouzet zájem žáků k učení?³¹

- Důležité je, abychom sami projevili zájem a byli pro svůj obor nadšeni; dodali mu osobní rozměr. Žáci by měli vycítit, že nás naše práce učitele baví a že k předmětu, který vyučujeme, máme pozitivní vztah a zajímáme se o něj.

³¹ Srov. PETTY, G.: *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2002, s. 48.

- Měli bychom žákům ukazovat, jaký význam má náš obor ve skutečném světě. K tomu nám poslouží, že přineseme např. do hodiny předměty z praxe, pustíme instruktážní film, pohovoříme o konkrétní aplikaci učiva, začleníme do vyučování návštěvy odborníků a exkurze.
- Také bychom měli využívat tvořivosti a sebevyjadřování žáků, překvapení, i rozmanitých činností. Skupinová práce nám pomůže zapojit žáky do kolektivu, učí žáky spolupracovat a zároveň rozvíjí komunikační dovednosti. Problémové úlohy nebo rozmanité činnosti zapojí žáky aktivně do výuky, rozvíjí se jejich tvořivost a fantazie.
- Měli bychom nabýt přesvědčení, že se žáci aktivně zapojují do výuky.
- Ve třídě bychom měli zadávat soutěživé a problémové úlohy; soutěživost ve třídě je často pohnutkou k lepší a aktivní práci, ještě pokud ji doplníme o hodnocení pěknou známkou.
- Můžeme také zadávat žákům „hádky“, na které jim později sdělíme správnou odpověď, nebo se ji sami dozvědí během výuky, popř. se mohou ke správnému řešení dopracovat vlastní námahou.
- Neměli bychom zapomínat na propojení učení s tím, co žáky zajímá mimo školu nebo s dalšími předměty, na což poukazuje rámcový vzdělávací program. Žáci by si měli uvědomit souvislosti a propojenost jednotlivých předmětů mezi sebou. Měli by vidět, jak jde škola propojit s jejich osobním a mimoškolním životem, a měli by se naučit své teoretické znalosti, získané učením a ve škole, využít v životě, „v praxi“.

2.3.2 Cílevědomé a na úkol orientované prostředí

„Cílevědomost a orientace na úkol do značné míry vycházejí z toho, jak učitel zdůrazňuje potřebu postupovat soustavně v realizovaném učení. Přitom je důležité zajistit maximální využití učebního času. Včasné a rychlé zahájení hodiny, pozorné sledování pokroku žáků a pečlivá pozornost věnovaná organizačním záležitostem

mohou napomoci zajistit hladký průběh hodiny a udržet aktivní zapojení žáků. Když dopustíte, aby podružné záležitosti nebo zbytečné organizační problémy přerušily plynulost výuky, předáváte tím žákům sdělení, že jejich učení není natolik důležité, aby vám stálo za to postarat se o zajištění plynulosti výuky a učinit opatření, aby se zbytečným přerušením předešlo. Pokud tónem svého hlasu nebo dokonce výslovnou poznámkou předáte žákům informaci, že dané téma nemá žádnou zvláštní hodnotu, podkopete proces vytváření cílevědomého a na úkol orientovaného étosu. Předčasné ukončení hodiny bude mít pravděpodobně tentýž účinek.³²

Pro vytvoření kladných očekávání u žáků je potřeba zajistit, aby žáci měli dobré mínění o svých učebních schopnostech. Toto dobré mínění může učitel do jisté míry podpořit tím, že žákům poskytuje uskutečnitelné příležitosti k dosažení úspěchu a nabízí podporu a povzbuzení ve chvílích, kdy mají potíže. Učitel by měl vytvářet takové úkoly a situace, při kterých mohou být i ti nejslabší žáci třídy úspěšní. Žák, který není příliš úspěšný při psaní písemných opakování, naopak může vyniknout při ústním zkoušení, nějaké skupinové práci, dokáže pohotově vyhledávání informace z textu nebo se uplatní při řešení problémových úloh. Pokud se žákovi delší dobu nedaří, jeho výkony nejsou takové, jak zrovna chtěl nebo se od něj očekává, navíc slyší srážející poznámky učitele o špatných učebních výsledcích, může to nepříznivě ovlivnit jeho sebeúctu. Takoví žáci se potom pravděpodobně přirozeně stáhnou do ústraní a přestanou se snažit. Toto chování jim slouží jako ochrana před dalším zraňováním (v pozadí takového jednání je myšlenka „pokud se nesnažím, můj neúspěch je prostě mým rozhodnutím“).

2.3.3 Uvolněné, vřelé a podporující prostředí

„Uvolněný, vřelý a podporující étos vyrůstá do značné míry z našich vztahů s žáky a ze stylu a způsobu našeho jednání s nimi. Budete-li sami uvolnění, a obzvláště budete-li veškeré nesprávné chování žáků řešit s klidem, pomůžete tím k uvolněnosti i žákům. To u nich pomůže probudit zvědavost a zájem o učební činnosti.“³³

³² KYRIACOU, CH.: *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 2008, s. 79.

³³ Tamtéž, s. 80.

Vřelé prostředí si lze nejlépe představit jako takové, ze kterého žáci cítí, že se o ně i o jejich učení zajímáme, což částečně mohou vycítit z naší náklonnosti k nim jako k jednotlivcům. Například tím, že poskytneme žákovi individuální pomoc a prokážeme zájem o jeho problém.

Vřelost, ujištění, laskavost a pedagogický takt by měly být dovednostmi učitele při interakci s žáky. S dovedností jednat tak, aby u nás žáci nacházeli oporu, by mělo souviset naše úsilí pomáhat žákům, dávat jim najevo náš zájem o ně i v mimoškolních aktivitách, povzbuzovat je ke splnění nároků, které jsou na ně kladeny a očekávají se od něho. Je to důležité zejména při řešení těžkostí, se kterými se střetávají v situacích, kdy potřebují spíše pomoc než napomenutí. Pokud budeme příliš ochotně poskytovat individuální pomoc a podporu, může to být pro některé žáky podnětem k tomu, aby spoléhali spíše na tuto pomoc, místo toho, aby vyvíjeli patřičné úsilí, dávali pozor při vyučování nebo aby se k výsledku snažili dopracovat vlastním úsilím. Při individuální zpětné vazbě můžeme žákům pomoci rozvinout jejich učební dovednosti, když jim naznačíme, jak jim pozorné sledování výkladu nebo použití určitých postupů v přístupu k práci umožní splnit požadavky vlastními silami. K navození kladného klimatu třídy může být taková zpětná vazba užitečnou součástí nabízené podpory.

2.3.4 Smysl pro pořádek

Důležitým aspektem, který by neměl být opomínán při vytváření kladného klimatu třídy, je potřeba vštípit žákům smysl pro pořádek. Je nepochybně možné to dělat mnoha různými způsoby. Aby pořádek přispíval k vytvoření kladného klimatu třídy, musí vyrůstat z již uvedených charakteristik, jež se uplatňují při vytváření cílevědomého, uvolněného, vřelého a podporujícího klimatu třídy. Takový pořádek bude tedy založen na dovednostech, jako je efektivně vysvětlit učivo a řídit hodinu. Záleží také na vztazích s žáky, založených na vzájemné úctě a kontaktu mezi učitelem a žákem.

2.4 Učitel jako tvůrce školního klimatu

„Učitelé patří k významným osobám v životě a vývoji dětí a mladistvých. Učitel může působit silně, příznivě, nebo naopak nepříznivě svým záměrným výchovným působením, ale především celou komunikací a interakcí, vztahem k žákům svou osobností. Může se stát i důležitým modelem pro dítě a mladistvého.“³⁴

Za podstatné v pedagogickém působení učitele bychom mohli považovat angažovanost pro práci a zaujetí vůči dětem, pružnost a tvořivost při hledání nových postupů a řešení nastalých situací, zároveň učitel by se měl podílet a pozitivně ovlivňovat sociální klima ve třídě.

Učitel má důležitou roli v tvorbě školního klimatu třídy. Ovlivňuje sociální klima ve třídě svým vlastním postojem k ní. Závisí to samozřejmě i na jeho osobnosti, pro žáky je důležitá spolehlivost učitele a odborná kompetence, často bývá žáky vysoce oceňovaný humor, kdy žáci ocení, když i sám učitel si dokáže udělat legraci sám ze sebe.. Pro učitele jsou však především důležité jeho profesionální kompetence a výchovný a výukový styl, který uplatňuje. Pokud má být učitelovo působení pozitivní, měly by být i navázány pozitivní vztahy k žákům. Nejlépe působí otevřený přístup a demokratické vedení třídy, které v žácích zvyšuje pocit vlastní kompetence, uplatnění, seberealizace a zaujetí samotných žáků pro školní práci. Učitel se v demokratickém vedení třídy o žáky zajímá, snaží se, aby každý žák zažil úspěch, uplatňuje se zde vzájemná úcta k žákům. Zaujetí učitele pro pedagogickou práci i vlastní obor se přenáší na žáky a zvyšuje tak jejich úspěšnost.

Při vytváření kladného klimatu hodně závisí na tom, jaké vztahy s žáky učitel ve třídě naváže. Žáci se pravděpodobněji budou neefektivněji učit v prostředí, kde jsou vztahy založeny na vzájemné úctě a kontaktu mezi učitelem a žáky.

„Pro vytvoření vzájemné úcty je do značné míry podstatné to, aby žáci z našich činů viděli, že jsme jako učitelé kompetentní a že se zajímáme o jejich pokrok, protože připravujeme a zároveň řídíme vyučování, které by mělo být efektivní, a své úkoly

³⁴ ČÁP, J., MAREŠ, J.: *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007, s. 264.

plníme pokud možno s největším nasazením. Kromě toho i svým jednáním se žáky během vyučování a v osobních kontaktech s nimi jim vyjadřujeme, že si vážíme každého žáka jako jednotlivce s jeho individuálními a osobními potřebami.“³⁵

Dobrý kontakt mezi učitelem a žákem se může vytvořit, pokud dáme žákům najevo, že chápeme jejich osobní názory na řadu záležitostí a zkušeností v oblasti školní, společenské i osobní.

K navázání vřelých a uvolněných vztahů napomáhá nejen to, když žáky pochválíme za dobře vykonanou činnost, ale také pokud se zájmem sledujeme i to, co žáky baví a o co se zajímají v rámci mimoškolních aktivit. Tento vztah by měl být obousměrný: žáci by měli naši úctu k nim oplácet úctou k nám a naše chápání jejich potřeb by měli opětovat chápáním našich potřeb. Vytvoření takových harmonických vztahů ve třídě je především úkolem nás učitelů, kteří máme na toto vytváření hlavní vliv.

Dovednosti uplatňující se při vytváření ovzduší vzájemné úcty a kontaktu jsou ve školách vysoce ceněny, protože mají významný vliv i na celkové klima ve škole. Kromě toho vám otevírají dveře k roli rádce v osobních záležitostech. Umožňují nám ujmout se i výchovné úlohy učitele, po žáky je potom snazší svěřit se s osobními problémy a těžkostmi.

Učitelé by měli dokázat jednat s jednotlivými žáky během vzájemného setkání velmi individuálním způsobem, ve kterém by mezi žákem a učitelem došlo ke vztahu vzájemné úcty a kontaktu, kde by navázali společně vztah, který je oddělený od vztahu učitele ke třídě jako celku, ale který byl zároveň jeho součástí. Každý žák je ve svém chování a jednání odlišný, má své potřeby, proto by mělo být i jednání učitele (nejen s každým žákem, ale také celkově s různou třídou) individuální a mělo by vycházet z aktuálních potřeb jednotlivých žáků či celé třídy.

Důležité je uvědomit si, jaký vliv může mít naše vlastní chování na žáky, protože jim můžeme být určitým příkladem nebo vzorem. Toto ztotožňování se s učitelem je obzvláště silné v prvních letech školní docházky. Žáci od nás očekávají, že budeme dobrým příkladem v požadavcích, které na ně klademe.

³⁵ KYRIACOU, CH.: *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 2008, s. 85.

Humor je jeden z atributů, který by podle žáků neměl chybět žádnému učiteli. Právě humor patří do skupiny vlastností, které by učitelé neměli chybět. Jedna z obtíží, s níž se potýkají začínající učitelé, se týká dovednosti vědět, zda, kdy a jak použít humor, a schopnosti rozeznat, do jaké míry by měl být vztah učitele s žáky přátelský. Začínající učitelé se nejčastěji snaží vybudovat své vztahy s žáky častým používáním humoru nebo příliš kamarádským přístupem. Po té ale zjišťují, že se jim hůř daří upevnit a prosadit autoritu ve chvílích, kdy je to třeba, proto je důležité umět s humorem zacházet a používat ho přiměřeně a ve chvílích, které i žákům budou připadat jako humorné. Přiměřené používání humoru a vytváření povědomí, že máme smysl pro humor, může sehrát užitečnou roli při vytváření dobrého kontaktu se žáky a kladného klimatu třídy.

„Humoru lze dobře využít v celé řadě situací, včetně zábavnějšího uvádění nadcházející práce nebo vtipu učitele na vlastní účet (případně i na účet žáka, ovšem jen způsobem, který žákům umožňuje se z žertu radovat a necítit se jako oběti.). Můžeme ho také uplatnit ke zvýšení sebejistoty žáka, který prožívá úzkost nebo má potíže, nebo i k rozptýlení potenciálního konfliktu v případě žákova nesprávného chování. Učitelův smysl pro humor poznají žáci z toho, jak vtipně reagujete na situaci, nebo jak se s nimi dokážete zasmát nad něčím humorným a vtipným. Občas i sami žáci vytvářejí situace, které oni v určité situaci vidí jako humorné a vtipné, a často čekají na vaši reakci.“³⁶

„S využitím humoru souvisí to, do jaké míry se budete snažit navázat s žáky přátelské vztahy. Součástí vytváření dobrého kontaktu s žáky je do určité míry i sdílené chápání a pohled na život ve třídě a život mimo školu.“³⁷

Jaký by měl být učitel podle žáků?

Postoj žáků k učiteli, k učení a výsledky pedagogického působení závisí především na vlastnostech osobnosti učitele, na jeho postoji k žákům, na humánním vztahu učitele k žákům.

³⁶ KYRIACOU, CH.: *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 2008, s. 86.

³⁷ Tamtéž, s. 87.

Děti samy si žádají přísnější a důslednější učitele, zároveň však takové, kteří mají rádi děti a u kterých cítí, že jim na nich záleží. Za úspěšného učitele pak považují takového, který je přiměřeně dominantní, který má ve třídě dobrou kázeň, klid a pořádek. Jako důležitý předpoklad kázně při vyučování se ukazuje zajímavá výuka. Dalšími požadavky na vlastnosti učitele vedle zajímavé výuky jsou např. přísnost, láska. Velký význam má učitelův humor a jeho sebevědomé vystupování.

„Výzkumy zaměřené na to, jakého učitele žáci upřednostňují a jakého by chtěli mít, ukázali, že se žákům na učitelích nejvíce líbí jejich demokratický vztah k žákům, porozumění pro jednotlivce, trpělivost, široké zájmy, osobní vzhled a přívětivé chování, spravedlnost, smysl pro humor, charakternost a důslednost, chápání obvyklých problémů žáků, přizpůsobivost, užívání pochval a uznání více než trestů.“³⁸

Požadavky na ideálního učitele podle Horáka³⁹ jsou:

- 1) **Mít rád děti a mládež a být schopen s nimi relevantně komunikovat.** Důležité je, zda učitel je „sám sebou“, lidský, nesnaží se o nepřírozenou dokonalost, o karikaturu lidství. Je-li na základě přirozenosti jeho jednání konzistentní, má důvěru žáků. Žáci cítí, že je vyrovnanou osobností. To je pak důležitý vklad dobré komunikace s nimi.
- 2) **Být dobře informovaný.** Rozumí se nejen informace z oboru, ale též poznatky z filosofie, etiky, psychologie, sociologie výchov atp. Jen komplex těchto poznatků umožní učiteli určitý náhled nad proměnlivostí pedagogických situací a schopnost je adekvátně řešit.
- 3) **Být flexibilní.** Myslí se tím opak rigidnosti, tzn. schopnost pružně reagovat na podmínky a situace. Souvisí s těsně předcházejícími požadavky. Učitel, který má své žáky rád a je odborně na výši, je většinou flexibilní. Flexibilita souvisí se vztahem učitele ke klimatu a atmosféře ve třídě, tzn. i schopnost přizpůsobovat se různým typům osobností žáka, schopnost s nimi relevantně jednat. Dnes je do tohoto požadavku nezbytné zahrnout i multikulturní postoj učitele, jeho pozitivní postoj k příslušníkům jiných kulturních, etnických či jazykových

³⁸ ČÁP, J., MAREŠ, J.: *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007, s. 266.

³⁹ HORÁK, J.: *Základy pedagogiky*. Liberec: TUL, 2001, s. 37 - 38.

společenství jako předpoklad vzniku těchto postojů u žáků, či eliminaci již existujících etnických a rasových předsudků u dětí a mládeže.

- 4) **Být optimistický.** Trvalá naladěnost učitele ve smyslu viditelného kladného postoje ke škole a žákům. Žáci rychle vycítí, kdy učitel dává najevo, že škola je pro něj pouhý prostředek obživy. Optimističtí učitelé vytvářejí zcela odlišné klima třída a školy, než učitelé pesimističtí, škarohlídi. Základem optimistického postoje je dobré sebepojetí, autoregulace, asertivita, reflektivita.
- 5) **Být modelem rolového chování.** Vyplývá z předchozích požadavků. Učitel si musí být vědom, že ať chce, či ne, ať si to uvědomuje, nebo ne, je žákům vzorem (kladným nebo záporným) a svým celkovým chováním a vystupováním jim poskytuje vzorce chování.
- 6) **Být důsledný.** Tento požadavek opět vyplývá ze všech předcházejících, neboť ty tvoří integritu jeho osobnosti. Nedůslednost vychovává lajdáky. Důsledný učitel jednak sám plní své povinnosti, jednak sdělí žákům, co od nich očekává, a kontroluje plnění jejich úkolů. Tím jim dává najevo, že mu jejich práce není lhostejná, že mu na ní záleží.
- 7) **Být jasný a stručný.** Je základem dobré komunikace. Mnohoslovnost často zamlžuje, znejasňuje problémy. Žáci mnohdy nerozumí požadavkům učitele. Typickým příkladem může být kontrola vědomostí žáků, způsob kladení otázek v průběhu zkoušení, jejich logický sled apod.
- 8) **Být otevřený vůči druhým a okolnímu světu.** Tato schopnost je součástí integrity osobnosti učitele. Otevřeností k dění ve třídě se podílí na tvorbě žádoucího třídního prostředí., zejména sociálních vztahů v této skupině. Otevřeností k okolnímu světu poskytuje žákům příklad životního názoru.
- 9) **Být trpělivý.** Trpělivost je obecně dobrá vlastnost, v učitelské profesi však nezbytná. Učitel pracuje s žáky nacházejícími se na různých stupních vývoje a nejrůznějšími vlastnostmi. Proto trpělivost učitele spojená s vstřícností vskutku „růže přináší“.
- 10) **Být vtipný.** Vtip a humor často škole a učitelům chybí, spíše se setkáváme s ustaraností. Přitom vtipem a humorem se odlehčeně dají řešit právě

komplikované pedagogické situace. Záleží ovšem na pedagogickém taktu, aby se vtipnost nepřevrátila v ironii, která uráží sebecit žáka. Být vtipný však neznamená být komický, být žákům pro legraci.

11) **Být dostatečně sebejistý.** Neznamená to být nadřazený nad žáky. Asertivita učitele je postoj, který žáci ocení. Pěstuje se jak pedagogickou praxí, tak získáváním odborných vlastností.

12) **Být vhodně upraven a dodržovat zásady osobní hygieny.** Nejen že vylepšuje image učitele, ale je modelem pro chování žáků v dospělosti v oblasti oblékání a celkové hygieny. Neexistuje absolutní rada, co má nosit učitel na sobě. Skutečností je, že učitelství nevyžaduje drahé oblečení, ale vkusně upravený zevnějšek. Přílišná konzervativnost ani přílišná výstřednost v oblékání nesvědčí. Když se k neupravenému (špinavému, ošuntěnému) oblečení připojí nedostatečná osobní hygiena (tělesné pachy), jsou žáci oprávněně velmi kritičtí.

2.5 Materiální faktory působící na sociální klima ve třídě

Významnou měrou ovlivňují klima třídy dva důležité rysy výuky, ačkoliv nejsou součástí jí samotné:

- a) První se týká se celkového vzhledu učebny, včetně uspořádání zařízení a také vzhledu učitele a žáků.
- b) Druhý se týká složení kolektivu třídy, tedy toho, zda jsou v ní žáci se stejnými nebo různými schopnostmi, stejného nebo různého věku.

Mezi další faktory ovlivňující sociální prostředí třídy a klimatu patří podle Moussové⁴⁰:

a) Fyzické prostředí třídy:

- velikost třídy, osvětlení
- umístění třídy v rámci školy, dostupnost dalších
- školní prostor

⁴⁰ MOUSSOVÁ, Z. H.: *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. Liberec: TUL, 2002, s. 46.

b) Uspořádanost prostředí třídy:

- úprava třídy, výzdoba (pozitivně působící, pokud ji mohou žáci sami ovlivnit)
- příjemnost třídy
- vybavenost třídy
- dostupnost a funkčnost vybavení

2.5.1 Vzhled učebny

Celkový vzhled učebny žákům naznačuje, kolik péče bylo věnováno tomu, aby se mohli učit v prostředí, které podporuje získávání vědomostí a dovedností. V dnešní době dochází velmi často k modernizaci starých škol. Ať už je to po stránce vybavenosti moderní technologií, např. počítače, interaktivní tabule; tak také celkově vybavení kabinetů (mapy, knihy, modely, názorné pomůcky na jednotlivé předměty, pomůcky na chemické či fyzikální pokusy), až po vybavení tříd, nové tabule, lavice a židle s možností nastavitelnosti výšky podle sedícího žáka. K celkové úpravě školy a především tříd patří i to, že jsou třídy i společné chodby školy různobarevně vymalovány. Tímto vymalováním se změní celková estetická atmosféra třídy. Čistá a dobře udržovaná učebna s potřebnými pomůckami, která je útulná, světlá a dobře větraná, napomáhá vzniku kladného přístupu žáků k výuce a očekávání kladných zkušeností u žáků. I správné rozmístění obrazů a dalších vizuálních pomůcek, které souvisejí s typem práce realizovaným v učebně, napomáhá pozitivnímu naladění žáků.

Vystavené žákovské práce také naznačují hrdost na dosažené výsledky a zároveň působí jako motivační prvek pro ty, kteří díla, jež mohou být vystavena, vytvářejí. Pokud se žáci rozhlédnou po třídě, mělo by na ně dýchat kladné očekávání. Je dobré, aby se sami žáci podíleli na výzdobě třídy, ať už při nějaké besídce (např. vánoční), ale také během školního roku (např. nástěnka). Je důležité, aby si žáci vytvořili třídu k obrazu svému, alespoň po stránce estetické.

2.5.2 Uspořádání učebny

Uspořádání učebny by mělo být zaměřeno na funkci, jakou bude učebna plnit. Přinejmenším by měla být dobře viditelná tabule a my jako učitelé. „Hodně se diskutuje o tom, do jaké míry je důležité přizpůsobovat uspořádání učebny základnímu stylu vyučování a učení, které v ní probíhá. V „otevřených učebnách“, v nichž jsou uplatňovány aktivizující výukové metody, včetně časté práce ve skupinách, pohybu žáků mezi jednotlivými odděleními, využívání knihoven, samostatné práce s kartami, s úkoly nebo počítačových programů, bude nezbytné srazit lavice dohromady a využívat oddělení, která jsou vybavená pro jednotlivé činnosti.“⁴¹

Tradiční uspořádání učeben, v nichž je kladen důraz na frontální výuku, jsou vhodnější obvyklé řady lavic. Nepoměr mezi počtem žáků a velikosti učebny mnohdy učitele v některých školách výrazně svazuje. Proto nemohou vytvořit co nejfunkčnější uspořádání učebny. Proto by učebny měly být dostatečně prostorné, světlé a také čisté.

Dnešní školy mají již specializované učebny – například učebnu informatiky, fyziky či chemie, cizích jazyků. Některé učebny jsou vybaveny počítači či interaktivní tabulí.

2.5.3 Upravenost

Velmi důležité je udržovat učebnu v čistém a upraveném stavu. Stav třídy může mít na žáky značný vliv při jejich prvním příchodu do ní, ať už je to na začátku prvního dne školního roku, nebo po přestávce. Na základních školách většinou bývají zajištěny „třídní služby“, kde sami žáci ve třídách pomáhají udržovat pořádek. Pokud se stane, že přijdeme před začátkem své hodiny do učebny, v níž lavice a židle nejsou srovnané, měli bychom učebnu upravit, může to být i společně s žáky. Máme také jistou povinnost vůči kolegům a měli byste zajistit, aby každá místnost, kterou opouštíte, byla připravena pro dalšího uživatele, což znamená i smazat tabuli. To vše by měla mít na starost „služba“ každé třídy.

⁴¹ KYRIACOU, CH.: *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 2008, s. 90.

V dnešní době žáci moc neberou ohled na to, jestli je jejich třída upravená a čistá, nebo ne. Často se mezi sebou dohadují o tom, kdo kde udělal nepořádek a kdo to uklidí. My jako učitelé bychom je měli vést k tomu, aby si každý po sobě uklidil. Myslím si, že klademe důraz na čistotu třídy, ale žáci to nedokážou tolik ocenit. Žáci by si měli uvědomit, že to dělají především sami pro sebe a ne pro nás učitele, kteří jim neustále připomínají, že by měli smazat tabuli nebo uklidit nepořádek kolem lavic. Osobně dávám přednost tomu, aby si každý žák poctivě uklízel svůj nepořádek a nenechával vše na pořádkové službě, která je ve třídě určená. Každý žák by měl být zodpovědný za svoje učebnice a školní pomůcky, zároveň i za pořádek kolem své lavice, nebo přímo na ní. Je to celkově jeho vizitka.

2.5.4 Složení třídy

Složení kolektivu třídy také poskytuje důležité informace. Žáci někdy bývají do tříd rozdělení podle různých kritérií - např. žáci se stejnými nebo různými schopnostmi, stejného nebo různého věku. Rozdělení žáků podle dosahovaných výsledků (tzv. vnější diferenciací) nepochybně ovlivní úroveň toho, co budou žáci očekávat od sebe a co my jako učitelé budeme očekávat od nich. Při takovém rozdělení žáků do skupin podle výkonnosti je obzvláště důležité zajistit, aby žáci s průměrnými nebo podprůměrnými výsledky nebyli odrazeni od snahy podávat dobrý výkon. Tito žáci by se také neměli spokojit s příliš nízkými učitelskými výsledky a měli by být motivováni pro dosažení úspěchu.

3 Metodologie

V dnešní době se klade důraz na klima třídy, které by nám nemělo jen poukázat na to, jaké jsou vztahy mezi žáky ve třídě, ale i na to, do jaké míry ovlivňuje třídu učitel. Aby se učitel pozitivně podílel na vytváření kladného klimatu třídy, měl by se zajímat o to, zda je jeho práce s žáky úspěšná, co jeho žáci pocítují a co by chtěli případně změnit. Zkoumání tohoto problému by mělo nám učitelům přinést důležité a podstatné informace, které nám pomohou k našemu dalšímu vytváření klimatu třídy a ke zlepšení vzájemným vztahů k žákům.

V zahraničí bylo provedeno plno výzkumů, a to v Austrálii a USA, kde se tomuto problému věnují odborníci již čtyřicet let. Posledních dvacet let se především snaží odpovědět především na tyto otázky:

- Co jsou determinanty klimatu a jak působí na žáky a jejich učení?
- Existují rozdíly mezi aktuálně prožívaným a ideálním klimatem ve třídě a co je příčinou těchto rozdílů?
- Vnímají učitelé a žáci klima ve třídě podobně?
- Mohou učitelé klima třídy zjistit, zkoumat a měnit?
- Mohou ovlivnit organizační změny výuky klima třídy?

V našich podmínkách se výzkumu klimatu školní třídy věnovali např. Mareš, Lašek, Průcha, Čapek.

3.1 Současné přístupy ke zkoumání klimatu

V odborné literatuře existuje řada přehledů o různých přístupech ke studiu klimatu školní třídy a interakce učitel-žáci. Podle Mareše a Křivohlavého⁴² bychom je mohli shrnout a charakterizovat takto:

⁴² MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J.: *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 144 – 146.

3.1.1 Sociometrický přístup

Objektem studia je školní třída jako sociální skupina, nikoli učitel. Badatele zajímá strukturování a restrukturování třídy, vývoj sociálních vztahů a jejich vliv na rozvoj dispozic žáků. Diagnostickou metodou je např. sociometricko-ratingový dotazník (zkráceně SORAD). Nezávisle proměnnou bývá koheze třídy, integrovanost třídy, sympatie mezi žáky ve třídě a vliv žáků ve třídě. Závisle proměnnou bývá školní úspěšnost žáků, školní výkonnost jednotlivců i třídy jako celku, chování žáků i chování celé třídy. Představitelem tohoto přístupu je např. V. Hrabal st. (1989 aj.)

3.1.2 Organizačně-sociologický přístup

Objektem studia je školní třída jako organizační jednotka a učitel jako řídící pracovník. Badatele zajímá rozvoj týmové práce v hodině, redukování nejistoty žáků při plnění úkolů. Diagnostickou metodou je standardizované pozorování průběhu pedagogické interakce. Nezávisle proměnnou bývá šíře používaných technologických vyučovacích postupů, míra delegování pedagogické autority na žáky, prostor pro komunikaci mezi žáky navzájem (tzv. laterální, postranní komunikace v hodině). Závisle proměnnou bývá výkonnost třídy jako celku, přírůstek žakovských výkonů v konkrétních vyučovacích předmětech. Představitelkou tohoto přístupu je např. E. G. Cohenová se spolupracovníky (1989).

3.1.3 Interakční přístup

Objektem studia je školní třída a učitel. Badatele zajímá interakce mezi učitelem a žáky v průběhu vyučovací hodiny. Diagnostickou metodou je standardizované pozorování, metody interakční analýzy typu tužka-papír, později metody počítačové, audiovizuální nahrávky interakce, jejich popis a rozbor. Nezávisle proměnnou bývá přímé a nepřímé působení učitele. Závisle proměnnou bývá výkonnost třídy, výkonnost jednotlivých žáků, postoje žáků, efektivita učitelovy práce.

3.1.4 Pedagogicko-psychologický přístup

Objektem studia je školní třída a učitel. Badatele zajímá spolupráce žáků ve třídě, kooperativní učení v malých skupinách. Diagnostickou metodou je např. posuzovací škála Classroom Life Instrument (zkráceně CLI). Nezávisle proměnnou je vzájemná sociální závislost žáků, sociální opora žáků, žakovské sebepojetí. Závisle proměnnou bývají výkonnost celé třídy a jednotlivých žáků, postoje žáků k učivu, žakovské přisuzování příčin v případě úspěchu a neúspěchu. Představitelem tohoto přístupu je P. C. Abrami se spolupracovníky (1994).

3.1.5 Školně-etnografický přístup

Objektem studia je školní třída, učitelé a celý přirozený život školy. Badatele zajímá, jak klima funguje, jak jej vnímají, hodnotí a svými slovy popisují jeho aktéři. Zajímá ho sociokulturní konstruování klimatu, Diagnostickou metodou je zúčastněné pozorování, kdy badatel pobývá ve škole řadu měsíců či roků. Vede rozhovory s učiteli a žáky, nahrává si jejich formulace, přepisuje do protokolů a analyzuje je. U tohoto typu výzkumů se z principu nedá uvažovat o závisle a nezávisle proměnných, neboť etnograf nevstupuje do výzkumu s předem definovanými proměnnými, s rigorózním výzkumným projektem, a přesto bývají jeho výsledky zajímavé a inspirující.

3.1.6 Vývojově-psychologický přístup

Objektem studia je žák jako osobnost a školní třída jako sociální prostředí, v němž se má osobnost rozvíjet. Badatel se zajímá o ontogenezi žáků v období prepuberty a puberty, zejména v období 5. - 8. ročníku školní docházky. Používá soubor různorodých diagnostických metod. Nezávisle proměnnou bývá učitelovo řízení vyučovací hodiny, postupy ukázkující žáky, individuální přístup k žákům, učitelův způsob hodnocení žáků, vzájemné vztahy učitel - žáci, prostor pro žakovu autoregulaci, žakovská potřeba autonomie a seberozvíjení, morální a konvenční autorita dospělých. Závisle proměnnou bývá školní neúspěšnost, nezájem žáků o školu, negativní vnitřní motivace pro učení, žakovo snížené sebepojetí, naučená bezmocnost, zhoršené duševní zdraví. Představitelkou tohoto přístupu je např. J. Ecclesová se spolupracovníky (1993).

3.2 Sociometrie a dotazníky MCI a CES

Mezi nejčastěji používané metody pro měření klimatu školní třídy patří dva základní dotazníky - dotazník MCI a dotazník CES.

3.2.1 Dotazník MCI

Činnost učitele ve třídě je nepochybně komplikovaná a mnohová. Jako každá jiná by měla mít své měřitelné výstupy, které by ukazovaly, jak se tato činnost svým účastníkům daří. Tou měřitelnou hodnotou by však neměly být pouze známky. Někdy je lepší vědět, zda se žákům ve třídě dobře pracuje a spolupracuje, zda panuje dobrá nálada, atmosféra pro komunikaci, nebo zda není učitel až příliš náročný.

Právě toto i mnoho dalšího odráží **třídní klima** - prostředí, ve kterém se výchova a vzdělávání realizuje, velmi ovlivňuje celý výchovně-vzdělávací proces. Žák nepracuje ve třídě izolovaně, ale je se spolužáky a pedagogy propojen sociálními vztahy. Klima ve třídě působí pak výrazně na efektivitu žákova učení. Dospělí nejsou jediní, pro koho jsou vztahy na pracovišti a náplň jejich práce důležité. Učitele samotného by tedy mělo zajímat, jaké klima ve třídě je a jak a zdali by ho neměl pozitivně proměnit. On sám je totiž významným prvkem, který klima spoluvytváří. Každý pedagog působí v každé třídě poněkud rozdílně a jeho přístup by měl být individuální ke každé třídě dle složení a věku žáků.

Existují různé způsoby, jak učitelé ověřují své působení ve třídě, a to i u relativně malých dětí. Jednou takovou metodou je dotazník MCI. Tato metoda není vůbec složitá a je pro učitele výhodná.

Metoda MCI (My Class Inventory - Actual and Preferred short form) obsahuje 25 položek, jimiž zjišťuje 5 proměnných klimatu ve třídě základní školy.

Udává hodnoty pěti položek třídního klimatu:

1. **Spokojenost ve třídě:** zjišťuje se vztah žáků k jejich třídě, míra uspokojení z pobytu ve škole, pohody (otázky č. 1, 6, 11, 16, 21).

2. **Třenice ve třídě:** zjišťují se komplikace ve vztazích mezi žáky, míra a četnost napětí a sporů, rvaček a nevhodného sociálního chování (otázky č. 2, 7, 12, 17, 22).
3. **Soutěživost ve třídě:** zjišťují se konkurenční vztahy mezi žáky, míra snah po vyniknutí, prožívání školních neúspěchů (otázky č. 3, 8, 13, 18, 23).
4. **Obtížnost učení:** zjišťuje se, jak žáci prožívají nároky školy, nakolik se jim učení zdá obtížné, namáhavé (otázky č. 4, 9, 14, 19, 24).
5. **Soudržnost třídy:** zjišťuje se míra přátelských a nepřátelských vztahů mezi žáky, míra pospolitosti dané třídy (otázky č. 5, 10, 15, 20, 25).

Tato metoda má dvě formy - **aktuální a preferovanou**. Aktuální odráží současný stav (např. *V naší třídě baví děti práce ve škole.*), preferovaná ukazuje přání žáků v jednotlivých oblastech, vztahující se ke klimatu jejich třídy (např. *V naší třídě by měla děti víc bavit práce ve škole.*).

3.2.2 Metoda CES

„K tak specifickému prostředí, jakým je škola, můžeme přistupovat mnoha způsoby. Lze ji považovat za výrobní podnik, kulturní systém nebo organizaci, která se vyznačuje svými specifickými kvalitami. Nikdy ale nepřestane být hlavně sociální institucí, která generuje sociální prostředí a sociální vztahy. Tyto vztahy jsou rozhodující pro vnímání školy jedincem, který ji navštěvuje. Žáci nebo studenti spolu s učiteli jsou spolutvůrci třídního klimatu, ve kterém hrají důležitou roli právě jejich vzájemné vztahy. Tyto sociální faktory také velmi výrazně ovlivňují školní práci žáků.“⁴³

Pedagog při svém působení ve školní třídě hledá způsoby jak ověřit své postupy. Některé výsledky vidí hned – nová metoda přinese zvýšený zájem žáků, obtížný test zase horší známky a přesazení malého nezbedy do první lavice pak okamžité zlepšení jeho kázně. Avšak důležitější jsou zásahy trvalého charakteru do školního vzdělávacího prostředí, jehož důsledky nejsou hned patrné.

⁴³ ČAPEK, R.: Inspirace: Měření třídního klimatu 2. díl. In: *Moderní vyučování*, 2007, č. 10, s. 5.

Učitel má u dětí staršího školního věku, tedy druhého stupně základních škol, více možností než u žáků prvního stupně, jak se o nich a o celé třídě něco dozvědět. Například sociometrie nám přinese velmi přesný obrázek o vztazích mezi žáky. Učitel by měl vědět, jak žáci pocítují jeho pomoc, jak ovlivňuje žáka při práci, zda zadává srozumitelné a jasné úkoly a pokyny, proto by měl použít dotazníku na měření třídního klimatu. A pokud mu jde také o zpětnou vazbu, která alespoň částečně zhodnotí jeho působení ve třídě, je nejlepším řešením právě dotazník na měření třídního klimatu CES.

Dotazník CES (Classroom Environment Scale - Actual and preferred short form) je nástroj, který rychle a přesně změří některé složky třídního klimatu. Má dvě formy – Aktuální (Příloha č. 1) a Preferovanou (Příloha č. 2). Zkoumá 24 položek šesti proměnných klimatu:

- 1. Angažovanost žáka, jeho zaujetí školní prací** (otázky č. 1, 7, 13, 19).
- 2. Vztahy mezi žáky ve třídě** (otázky č. 2, 8, 14, 20).
- 3. Učitelovu pomoc a podporu** (otázky č. 3, 9, 15, 21).
- 4. Orientaci žáků na úkoly** (otázky č. 4, 10, 16, 22).
- 5. Pořádek a organizovanost** (otázky č. 5, 11, 17, 23).
- 6. Jasnost pravidel** (otázky č. 6, 12, 18, 24).

Nástroj je určen žákům 2. stupně základních škol a studentům 1. - 4. ročníků středních škol. Žák volí odpovědi ano - ne. Vyplňování trvá nejvýše 20 minut. Dotazník má dvě formy - aktuální a preferovanou.

Aktuální ukazuje současný stav, preferovaná jeho přání a obraz žádoucího stavu, například:

- otázka z aktuální formy: *Většina studentů v naší třídě skutečně dává pozor na to, co učitelé říkají.*
- otázka z preferované formy: *Většina studentů v naší třídě by měla dávat větší pozor na to, co učitelé říkají.*

Činnost učitele se v jednotlivých složkách objevuje velmi výrazně. Zejména složka 3, ale i 5 a 6 jsou vlastně jistým hodnocením pedagoga a mohou sloužit jako kvalitní a adresná zpětná vazba. Každá položka je „sycena“ 4 otázkami a může nabýt

hodnoty 4 - 12 bodů. Pokud tedy dosáhne jednotlivý faktor součet 12 bodů, je maximálně „naplněn“. Také u tohoto nástroje jsou možné různé interpretace výsledků, které mohou učiteli pomoci v práci a uvědomění si toho, co žáci vnímají a co si přejí.

3.2.3 Sociometrie

Na vytváření sociálního klimatu školní třídy se na něm vedle žáků rovněž podílejí učitel nebo učitelé, a to převážně hodnocením třídy. Důležité je to, jak je třída učiteli a žáky z ostatních tříd vnímána. Pokud chce učitel ovlivnit klima třídu pozitivně, musí znát situaci ve třídě. K měření sociálního klimatu ve třídě lze použít například dotazníku nebo metody zvané sociometrie, která nám přinese přehled o sociálních vztazích žáků ve třídě.

„Sociometrie je metoda sloužící pro diagnostické pozorování sociálních skupin, ve které se jedná o měření sociálních vztahů v rámci sociální skupiny. Cílem této metody je postihnout a kvantifikovat sociální vztahy ve skupině a její sociální hierarchii. Principem metody je dotazování členů zkoumané sociální skupiny ostatními členy podle zvoleného klíče, z odpovědí pak vyvozujeme existující sociální vazby ve skupině.“⁴⁴

Sociometrie nám pomůže změřit sociální vztahy ve třídě, kde se žáci dobře znají. Může nám prokázat sympatie či antipatie některých žáků vůči sobě, můžeme zjistit, kdo s kým si přeje spolupracovat, nebo právě naopak.

3.3 Použitá výzkumná metoda- dotazník

Dospělí nejsou jediní, pro koho jsou vztahy na pracovišti a náplň jejich práce důležité. Učitele samotného by mělo zajímat, jaké je klima ve třídě, jakým způsobem a zdali by ho neměl pozitivně proměnit. On sám je totiž významným prvkem, který klima vytváří spolu s žáky.

Učitel, zvláště pak třídní učitel, by se měl naučit poznávat nejen sám sebe, ale i druhé. Z těchto poznatků by měl pak vycházet a čerpat při své práci ve škole i s žáky.

⁴⁴ MOUSSOVÁ, Z. H.: *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. Liberec: TUL, 2002, s. 29.

Učitel by se měl stát nejen pedagogem, vychovatelem, ale zároveň také psychologem a do značné míry i odborníkem, který by měl do svých kompetencí a dovedností zahrnout i práci se základními psychologickými metodami, jako jsou např. dotazník, rozhovor či pozorování. Tyto metody patří z mého pohledu mezi nejvíce používané a zároveň pozorování či rozhovor často učitel použije, aniž by si uvědomil a stanovil přímo cíl s tím, že chce něco diagnostikovat. Pozorováním sledujeme člověka a jeho projevy bez záměrného zásahu psychologa. Během vyučování můžeme sledovat a vypožorovat např. průběh žákovy činnosti, jeho reakce na určité situace vyvolané ve třídě (ať už samotným učitelem nebo také spolužáky), sledujeme jeho výkony, dovednosti a schopnosti v jednotlivých předmětech, popř. různorodých činnostech v rámci výuky. Učitel má mnoho příležitostí pro pozorování žáka - žáků za různých podmínek a v různém prostředí, může to být při vyučování, o přestávkách, při obědě, na výletě, exkurzi, návštěvě divadla. Podobně je tomu tak i při rozhovoru, kdy žák - žáci budou otevřenější např. na školním výletě, školní exkurzi či sportovní akci, kdy budou pociťovat větší otevřenost danou nejen prostředím, ale i v jednání s učitelem.

Dotazník patří mezi metodu, pomocí které můžeme zjišťovat informace od více respondentů, kde jsou zadávány otázky písemně. Jedná se o písemnou formu metody. I pomocí dotazníku můžeme získat potřebné informace o sociálních vztazích ve skupině – v tomto případě ve skupině školní třídy, sociálního klimatu i postojích jednotlivce. Dotazníkem můžeme oslovit široké publikum a získat odpovědi od velkého počtu jedinců. Při použití dotazníku chybí přímý kontakt s korespondenty, proto je zde velmi důležité, aby otázky byly srozumitelné, jednoznačné a jasně formulované, aby pak nedošlo k jejich mylné interpretaci.

Pro svůj výzkum jsem zvolila dotazník CES. Dotazník je zadán žákovi, který se tak dostává do role hodnotitele nejen klimatu, sebe a spolužáků, ale hodnotí i práci učitele. Dotazník přináší informace zaměřené na události odehrávající se ve třídě, je zde poukázáno na vazby mezi žáky, mezi žákem a učitelem, jejich přátelskost, působení vlivů na psychiku žáka, na jeho úspěšnost ve škole. Tento dotazník by neměl sloužit jen pro odborníky, ale měl by se stát podstatnou pomůckou každého učitele. Žáci často např. nepracují právě proto, že neznají jasná pravidla při své práci, neví, co se od nich

očekává. Učitel je pak často oznamkuje známkou pět, protože nepracují, ale často si třeba neuvědomí, že ta chyba je právě u něj.

Dotazník CES měří klima z pohledu toho, jak je vytváří žáci spolu s učitelem. Netýká se pouze vztahů mezi žáky ve třídě, ale je spíše zaměřen na to, jak se učitel podílí na tvorbě pozitivního nebo negativního klimatu třídy.

3.3.1 Zadávání dotazníku

Každý žák či student vyplňuje dotazník samostatně. Odpovídá ve formuláři zakroužkováním odpovědí ano - ne. Na doporučení autorů byl nejprve zadán dotazník preferované formy a přibližně po 14 dnech pak aktuální forma dotazníku CES.

Vyhodnocování bylo autory upraveno a zjednodušeno tak, že žák získá za každou odpověď Ano 3 body, za Ne 1 bod (u otázek, označených R, je to naopak). Nevyplněná nebo chybně vyplněná odpověď je hodnocena dvěma body. Celkové ohodnocení dané oblasti se získá sečtením získaných bodů u otázek té které oblasti. V každé oblasti může žák dosáhnout minimálně 4, maximálně 12 bodů, střed je 8 bodů. Zadání a vyplnění dotazníku trvá v běžně velké třídě zhruba 20 minut. Pokud se výsledky jednotlivce nebo třídy v jednotlivých položkách blíží 12 bodům, tak je faktor „naplněn“. Například 12 bodů ve „vztazích mezi žáky“ znamená, že vztahy jsou skvělé a nemohou být lepší, a naopak.

4 Vlastní výzkum

4.1 Cíle výzkumu

Ke svému výzkumu jsem si vybrala standardizovaný dotazník CES, který zkoumá aktuální a preferované klima třídy a je určen pro třídy druhého stupně základních škol. Tento dotazník je zaměřen převážně na spolupráci učitele a žáků ve třídě a je zaměřen na kvalitu řízení práce ve třídě.

Cílem práce je porovnat aktuální a preferované klima a zaměřit se na rozdíly mezi šestými a devátými třídami, které pociťuji jako nejvíce příznačné. U žáků šestého ročníku je to právě proto, že přestupují z prvního stupně základní školy na stupeň druhý, utváří se tak zcela nová třída žáků, kteří pocházejí z různých tříd i různých škol. Tyto třídy se teprve seznamují a své klima si utvářejí.

Naopak žáci devátých ročníků jsou připravováni na odchod na střední školu a na výběr profesní dráhy svého života. Tato třída má již své klima utvořené, jsou zde utvořené určité vztahy mezi spolužáky, žáci znají své učitele, znají pravidla a chod nejen své třídy, ale i školy.

Cílem je také zjistit, jaká je angažovanost žáka a jeho zaujetí pro školní práci, dále jaké jsou vztahy ve třídě, zda žák a do jaké míry pociťuje učitelovu pomoc a podporu, zda zná při práci v hodině jasná a srozumitelná pravidla a zda je výuka plně organizovaná a uspořádaná.

4.2 Stanovení hypotéz

- 1) Hypotézy č. 1 - 4 se zabývají problémy, na které nám přinese odpověď aktuální forma dotazníku.

Hypotéza č. 1: *Žáci 6. ročníků budou angažovanější a zaujatější pro školní práci než žáci 9. ročníků.*

Proč se domnívám, že žáci 6. ročníků budou angažovanější a zaujatější školní prací než žáci 9. ročníků?

- a) nové prostředí,
- b) noví vyučující,
- c) invence, nápaditost, fantazie vyučujících a dětí
- d) zaujetí pro „nové“ (přicházejí do nové školy, vnímají to intenzivněji než 9. třída)

Hypotéza č. 2: *Sociální vztahy mezi žáky 6. ročníků budou kladnější než u žáků 9. ročníků.*

Vztahy mezi žáky ve třídě budou v šestých ročnících také kladnější, protože:

- a) mají bližší chuť seznámat se,
- b) nadchnou se pro okamžitý nápad,
- c) pro žáky šestých tříd je vše nové, jsou zde noví spolužáci, učitelé i prostředí a s tím pramení jejich chuť seznámat se a navázat pozitivní a trvalé vztahy.

Hypotéza č. 3: *Učitelova pomoc a podpora bude stejná u obou skupin korespondentů.*

Učitelova pomoc a podpora bude stejná u obou skupin z důvodu:

- a) 6. třídy – uvedení do „nového života“, do nového prostředí mezi nové žáky, učitel má pocit, že by mu měl více pomáhat, rodičovský reflex
- b) 9. třídy – pomoc bude spočívat v tom, že žáci odchází na jinou školu; učitel bude mít potřebu vystoupit z ulity učitele, být kamarádem

Hypotéza č. 4: *Žáci 6. ročníků budou pracovitější a aktivnější ve školní práci než žáci 9. ročníků.*

Proč se domnívám, že žáci 6. ročníků budou pracovitější a aktivnější ve školní práci než žáci 9. ročníků? Žáky šestých ročníků lze daleko snadněji motivovat. Jejich

angažovanost a zaujetí pro školní práci je tak mnohem vyšší než u žáků devátých ročníků. Zároveň žáci jsou si vědomi toho, že je nutné ve třídě udělat kus práce. Žáci devátých tříd již vědí, že budou v řadě případů přijati na střední školu bez přijímacích zkoušek a jejich snaha zapojit se a pracovat při výuce tak upadá.

2) Hypotézy č. 5 a 6 se vztahují k preferovanému klimatu tříd.

Hypotéza č. 5: *Žáci 6. i 9. ročníků vyžadují pořádek a organizovanost ve třídě a při výuce.*

Hypotéza č. 6: *Žáci 6. i 9. ročníků chtějí jasná pravidla při zkoušení, písemkách, při vyučování.*

Žáci obou ročníků si bez rozdílů přejí při výuce, zkoušení, písemném opakování jasná pravidla právě proto, aby věděli, jak budou za svoji práci hodnoceni a co mohou očekávat, aby pracovali správně a tyto pravidla neporušovali. Stanovení jasných pravidel je vodítkem pro žáky, jak by měli pracovat. Učitel by měl být důsledný v tom, aby tato pravidla byla dodržována. A žáci rozhodně nejsou rádi, pokud se tato pravidla často mění.

3) Hypotézy č. 7 a 8 jsou zaměřeny na porovnání výpovědí aktuální a preferované formy klimatu třídy v jednotlivých ročnících.

Hypotéza č. 7: Hodnoty preferované a aktuální formy klimatu se v 6. ročnících neliší.

Hypotéza č. 8: Hodnoty preferované a aktuální formy klimatu v 9. ročnících budou významné a rozdílné.

4.3 Zkoumaný vzorek

Dotazník CES byl zadán v 6. a 9. třídách dvou Základních škol ve Varnsdorfu. Celkem bylo zkoumáno 159 žáků z obou škol - 85 žáků šestých tříd a 74 žáků tříd devátých.

První školou, kde byl proveden výzkum, je Základní škola náměstí E. Beneše ve Varnsdorfu. Tato škola je úplnou školou s devíti postupnými ročníky. Škola stojí na náměstí vedle Městského úřadu. Součástí školy je školní družina a školní klub. Školní jídelna je samostatným subjektem, ale je součástí celého areálu školy.

Škola má kapacitu 420 žáků, ale v současné době školu navštěvuje 334 žáků, přičemž na 1. stupni (6 tříd) je 156 žáků a na 2. stupni (8 tříd) je 178 žáků. Na 1. stupni se učí žáci cizímu jazyku již od 1. třídy. Na 2. stupni jsou v každém ročníku dvě třídy, kde jedna třída je zaměřena na rozšířenou výuku přírodovědných předmětů a informatiky, druhá se specializuje na ekovýchovu a sportovní hry.

Podmínky pro výuku informačních technologií jsou na výborné úrovni. Na škole jsou zřízeny dvě počítačové učebny, přičemž v jedné z nich je instalována interaktivní tabule. Ta je součástí i odborné učebny F-CH. Pro učitele jsou k dispozici počítače v každém kabinetě a ve sborovně.

Škola vychází vstříc i široké veřejnosti a rodičům žáků školy (webové stránky, elektronická žákovská knížka a třídní kniha).

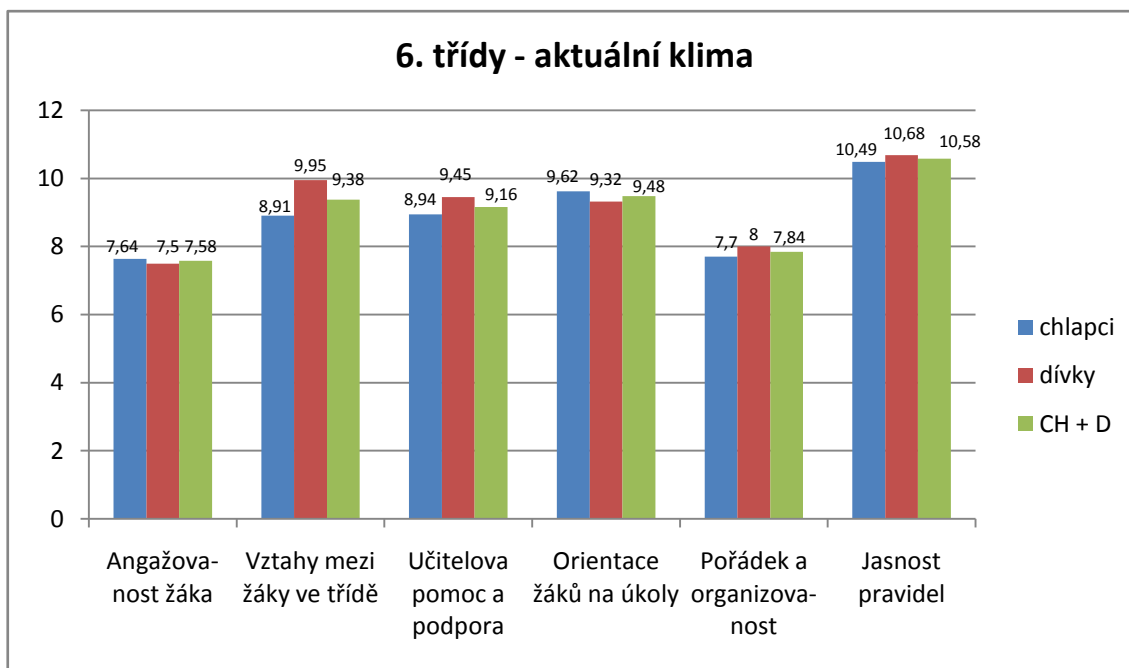
Pedagogický sbor tvoří ředitel školy, zástupce ředitele školy, 21 učitelů a 3 vychovatelky. Od 1. září 2006 škola pracuje podle ŠVP – Škola v pohybu.

Druhou zkoumanou školou je Základní škola Seifertova ve Varnsdorfu, která je také úplnou školou s devíti postupnými ročníky. Součástí školy je školní družina. Žáci školy se stravují ve školní jídelně na ZŠ náměstí. Škola je rozdělena do dvou budov – ZŠ Seifertova a ZŠ Východní, které jsou od sebe vzdáleny přibližně 1 km. ZŠ Východní navštěvují žáci 1. stupně, ZŠ Seifertovu žáci 2. stupně.

Kapacita školy je 450 žáků. Na 2. stupni je v každém ročníku třída, která se specializuje na výuku výpočetní techniky. Při škole pracuje oddíl kopané pro dívky. Pedagogický sbor tvoří ředitelka školy, zástupce ředitele, 21 učitelů a 4 vychovatelky.

4.4 Výsledky výzkumu

1) Aktuální klima - 6. třídy:



Graf 1 - CES A - 6. třídy

V tabulce č. 1 jsou zaznamenány údaje o 85 žácích 6. tříd v oblasti aktuálního klimatu:

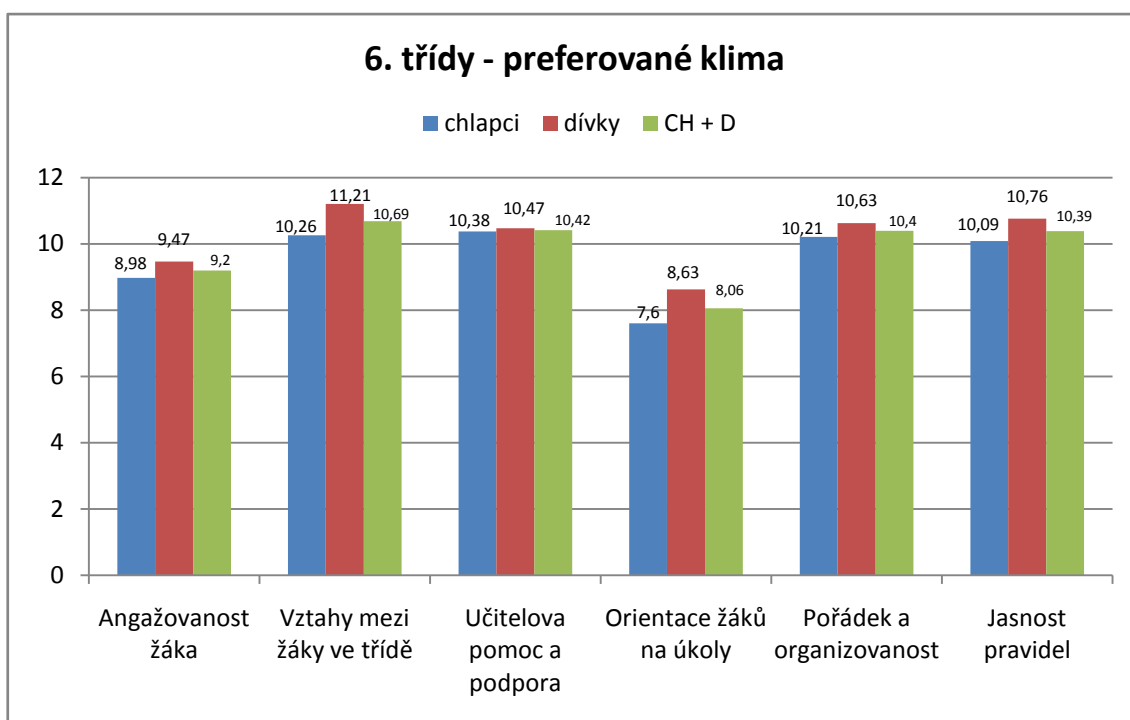
6. třídy - aktuální klima	CH	D	CH + D
Počet žáků:	47	38	85
	Průměr:	Průměr:	Průměr:
Angažovanost žáka	7,64	7,50	7,58
Vztahy mezi žáky ve třídě	8,91	9,95	9,38
Učitelova pomoc a podpora	8,94	9,45	9,16
Orientace žáků na úkoly	9,62	9,32	9,48
Pořádek a organizovanost	7,70	8,00	7,84
Jasnost pravidel	10,49	10,68	10,58

Tab. 1 CES - A - 6. třídy

Z výsledků vyplývá, že žáci šestých ročníků vidí svou vlastní angažovanost školní práce i svých spolužáků jako velmi nízkou, stejně tak i organizovanost a pořádek ve výuce. Žáci nejvíce pocítují pozitivně a nejvýše také hodnotí jasnost pravidel při výuce. Pozitivně hodnoceny jsou také vztahy mezi žáky ve třídě, učitelova pomoc a podpora

a orientace žáků na úkoly. Dívky šestých tříd pocítují vztahy mezi žáky ve třídě jako pozitivnější, soudržnější a přátelské, než je tomu u chlapců. Stejně tak pocítují větší učitelskou pomoc a podporu, jak během vyučování, tak i v osobním zájmu o žáky. Na rozdíl od chlapců jsou dívky méně orientované na úkoly dané školou.

2) Prefrované klima – 6. třídy:



Graf 2 - CES P – 6. třídy

V tabulce č. 2 jsou zaznamenány údaje o 85 žácích 6. tříd v oblasti preferovaného klimatu:

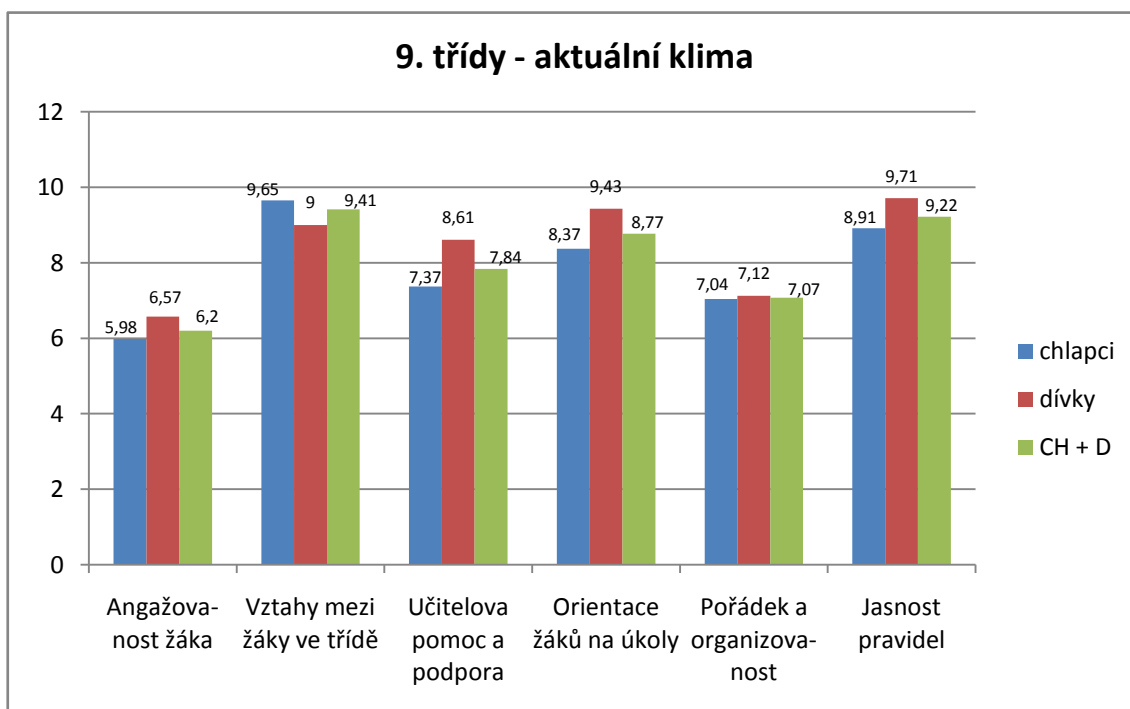
6. třídy - preferované klima	CH	D	CH + D
Počet žáků:	47	38	85
	Průměr:	Průměr:	Průměr:
Angažovanost žáka	8,98	9,47	9,20
Vztahy mezi žáky ve třídě	10,26	11,21	10,69
Učitelská pomoc a podpora	10,38	10,47	10,42
Orientace žáků na úkoly	7,60	8,63	8,06
Pořádek a organizovanost	10,21	10,63	10,40
Jasnost pravidel	10,09	10,76	10,39

Tab. 2 – CES P – 6. třídy

Z tabulky vyplývá, že ve všech zkoumaných oblastech si dívky přejí pro sebe i pro své spolužáky celkově lepší klima třídy, než je tomu u chlapců.

Obecně žáci šestých ročníků si přejí být více angažovaní ve školní práci a sami pociťují, že jejich angažovanost není tak vysoká, proto si to přejí změnit. Žáci pociťují, že by jejich spolužáci měli do každé činnosti vkládat více energie a snažit se. Měli by také dávat pozor při vyučování a na to, co učitelé říkají. Stejně tak by si přáli i lepší vztahy ve třídě mezi sebou, vyšší učitelův zájem o žáky a zároveň jeho pomoc a podporu při výuce, chtějí dostatečnou organizovanost a pořádek při vyučování. Žáci se cítí být dostatečně orientováni na úkoly během vyučování a tuto skutečnost si přejí změnit. Nejvíce je to příznačné u chlapců. Jasnost pravidel hodnotí žáci vysoko a jsou s ní spokojeni.

3) Aktuální klima – 9. třídy



Graf 3 - CES A - 9. třídy

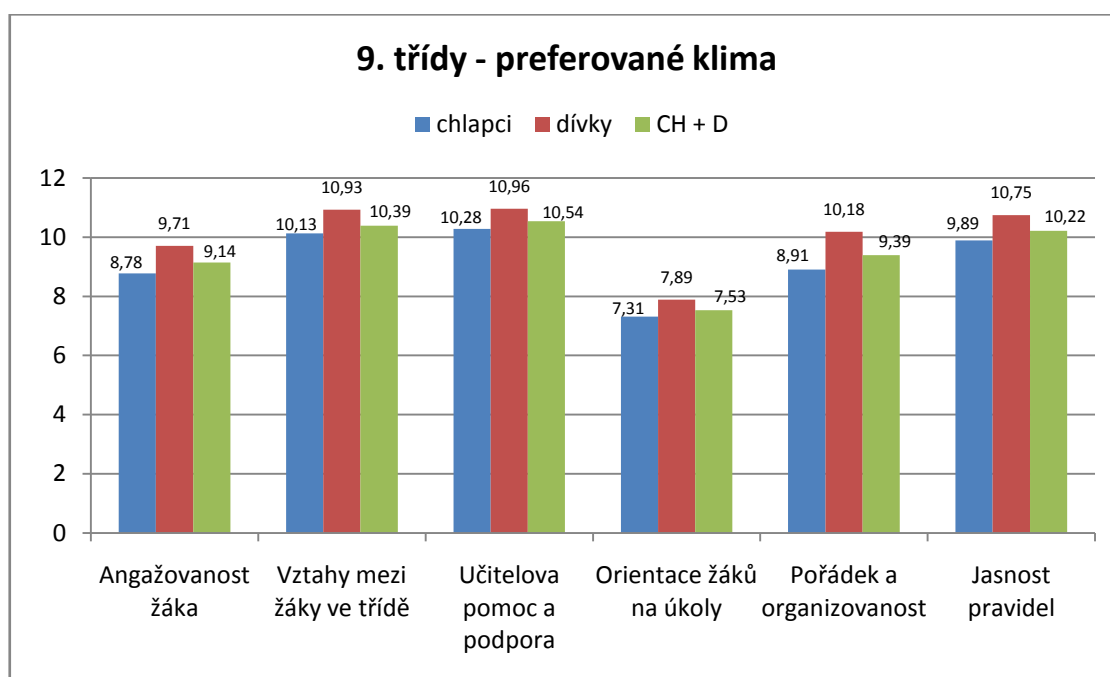
V tabulce č. 3 jsou zaznamenány údaje o 74 žácích čtyř devátých tříd v oblasti aktuální formy třídního klimatu:

9. třídy - aktuální klima	CH	D	CH + D
Počet žáků:	46	28	74
	Průměr:	Průměr:	Průměr:
Angažovanost žáka	5,98	6,57	6,20
Vztahy mezi žáky ve třídě	9,65	9,00	9,41
Učitelova pomoc a podpora	7,37	8,61	7,84
Orientace žáků na úkoly	8,37	9,43	8,77
Pořádek a organizovanost	7,04	7,12	7,07
Jasnost pravidel	8,91	9,71	9,22

Tab. 3 - CES A - 9. třídy

Žáci devátých ročníků pocítují svou angažovanost do školní práce jako velmi podprůměrnou. Celkově jako průměrné pak pocítují učitelovu pomoc a podporu a orientaci samotných žáků na úkoly, kdy u skupiny dívek jsou odpovědi hodnoceny výše a zároveň dívky pocítují větší podporu učitelů než chlapci. Vzhledem k výsledkům žáci nadprůměrně hodnotí své vztahy ve třídě mezi sebou a také jasnost pravidel během vyučování. Chlapci hodnotí své vztahy ve třídě pozitivněji než dívky. Tato situace vyplývá z toho, že ve třech devátých třídách ze čtyř se jedná převážně o chlapecké třídy a zastoupení dívek je zde malé. Ve všech ostatních oblastech dívky pocítují klima třídy pozitivněji než chlapci, nejvýrazněji pak v oblasti učitelovy pomoci a podpory.

4) Preferované klima – 9. třídy



Graf 4 - CES P - 9. třídy

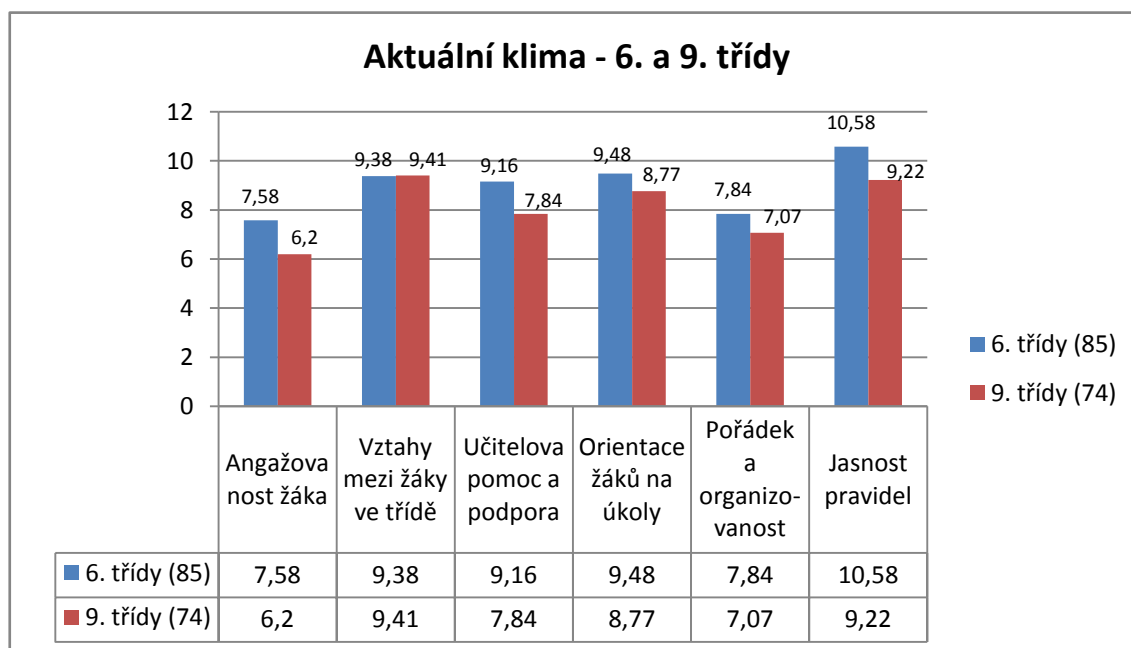
V tabulce č. 4 jsou zaznamenány hodnoty výzkumu devátých tříd v oblasti preferované formy klimatu třídy:

9. třídy - preferované klima	CH	D	CH + D
Počet žáků:	46	28	74
	Průměr:	Průměr:	Průměr:
Angažovanost žáka	8,78	9,71	9,14
Vztahy mezi žáky ve třídě	10,13	10,93	10,39
Učitelova pomoc a podpora	10,28	10,96	10,54
Orientace žáků na úkoly	7,31	7,89	7,53
Pořádek a organizovanost	8,91	10,18	9,39
Jasnost pravidel	9,89	10,75	10,22

Tab. 4 - CES P - 9. třídy

Ve všech zkoumaných oblastech jsou nejvíce vidět rozdíly v oblasti angažovanosti žáků. Z výše uvedených výsledků vyplývá, že žáci se cítí málo angažováni do školní práce a přejí si tuto skutečnost zlepšit, touží po vyšší učitelské pomoci, potřebují jasnější pravidla, chtějí lepší vzájemné vztahy ve třídě a větší pořádek a organizovanost pro školní práci. Žáci devátých ročníků výrazně pocítují velmi nízkou angažovanost pro školní práci, a proto by si přáli tuto skutečnost změnit. Stejně tak pocítují velmi malou pomoc učitelů a přáli by si, aby o ně učitelé projevíli větší zájem a více jim pomáhali.

5) Aktuální forma – porovnání 6. a 9. tříd

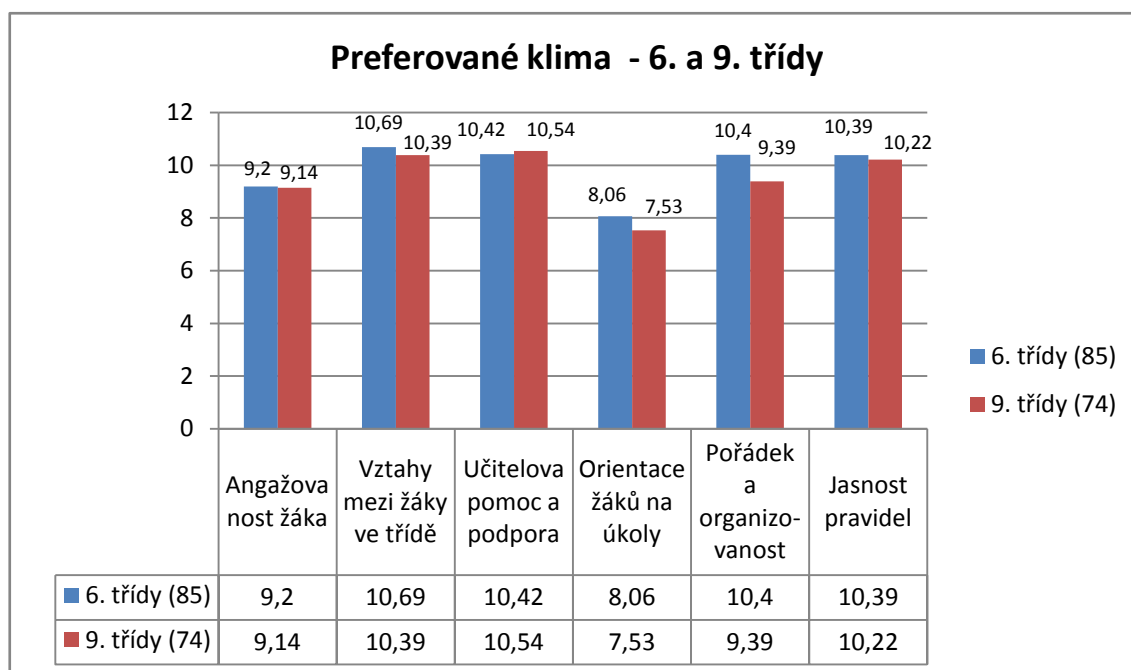


Graf 5 – CES A – 6. a 9. třídy

V grafu č. 5 jsou uvedeny údaje srovnávající 6. a 9. třídy ve svých výpovědích a poukazují výsledky hodnot v jednotlivých oblastech zkoumaných v aktuální formě třídního klimatu:

Obecně žáci 6. ročníků pocítují ve všech oblastech vyšší snahu a úsilí nejen svoji práce, ale práce a pomoci učitelů, než žáci devátých ročníků. Pouze v jediné oblasti, a to v oblasti vzájemných sociálních vztahů ve třídě, žáci 6. i 9. ročníků pocítují úroveň tohoto vztahu stejně, pozitivně a jako vztahy přátelské a pomáhající si. Z výsledků je nejvýrazněji prokázáno, že angažovanost pro školní práci je mnohem větší u žáků šestých ročníků, i když u obou skupin se jedná o hodnoty podprůměrné (což je hodnotově 8 bodů). Obě skupiny korespondentů prokázaly svým převážně kladným hodnocením, že jejich vztahy ve třídě jsou uspokojivé a přívětivé a stejně tak, že žáci znají jasná pravidla během vyučování a ve škole celkově. Velmi nízko je hodnocena orientace žáků na úkoly. Žáci mají pocit, že při výuce nemusí tolik pracovat, protože jejich práci nikdo nekontroluje a protože jim pravděpodobně chybí zpětná vazba toho, jestli pracovali úspěšně.

6) Preferované klima – 6. a 9. třídy



Graf 6 - CES P - 6. a 9. třída

V grafu č. 6 jsou uvedeny údaje srovnávající 6. a 9. třídy ve svých výpovědích a poukazují výsledky hodnot v jednotlivých oblastech zkoumaných v preferované formě třídního klimatu:

Z výsledků vyplývá, že žáci šestých i devátých ročníků si téměř stejně bez významných rozdílů přejí změnit klima své třídy. V některých oblastech více, někde zase méně. Hodnoty výpovědí obou skupin preferované formy se příliš neliší. Od aktuální formy dotazníku je značně vidět, že jsou si vědomi toho, že jejich práce ve vyučování by mohla být lepší, že by se neměli při vyučování bavit, nebýt tolik hluční a dávat při výuce pozor. Otázkou pak už je jen to, když žáci obou ročníků cítí, že by měli být lepší, proč se tedy sami nesnaží a neudělají něco pro to, co si přejí změnit. Vztahy mezi žáky ve třídě hodnotí pozitivně. Pokud bychom se chtěli zaměřit na podrobnější informace o vztazích ve třídě, mohli bychom použít metody zvané sociometrie. V úrovni průměrných hodnot je orientace samotných žáků na úkoly. Žáci jsou si vědomi toho, že v hodinách musí pracovat, že se nemohou „poflakovat“, a spíše si přejí volnější hodiny, kde by nemuseli tolik pracovat a zároveň, kde by strávili více času povídáním si s učitelem nebo hraním nějakých her.

4.5 Ověření hypotéz

Hypotézu č. 1: *Žáci 6. ročníků budou angažovanější a zaujatější pro školní práci než žáci 9. ročníků můžeme potvrdit.*

Většina žáků 6. ročníků během vyučování skutečně dává pozor na to, co učitelé říkají, a žáci si to o sobě i o svých spolužácích myslí. Často jim může osobně vadit, když někteří žáci vyrušují a mohou jim tak v jejich např. oblíbeném předmětu utéci podstatné nebo zajímavé informace. Žáci devátých ročníků se spíše zapojí a začnou vyrušovat s ostatními či si při výuce povídat a nedávat pozor.

Ve většině případů žáci devátých tříd, více než žáci šestých, zakroužkovali, že skutečně čekají, až zazvoní a „padne“. Někteří žáci devátých tříd se snaží během vyučování zapojit do své práce a aktivit během vyučování co nejvíce energie a celkově se tak aktivně podílet na výuce.

Ačkoliv hodnoty obou skupin jsou pod pásmem průměru, což činí hodnotu osmi bodů, přesto snaha a úsilí šestých tříd je o něco lepší než devátých. Žáci šestých tříd mají tu snahu se zapojit do výuky a být více aktivní než žáci devátých tříd, kteří mají vidinu toho, že již základní školu brzo opustí. Zároveň dnes platí, že řada středních škol bere žáky bez přijímacího řízení a jejich motivace a snaha připravovat se na přijímací zkoušky velmi upadá.

Hypotézu č. 2: *Sociální vztahy mezi žáky 6. ročníků budou kladnější než u žáků 9. ročníků můžeme zamítnout.*

Obecně žáci obou skupin korespondentů jsou spolu ve třídě rádi v kontaktu. Mají chuť sblížovat se jeden s druhým a navázat přátelství. Ve třídách jsou uzavřena skutečná přátelství, často v menších skupinkách 4 - 6 žáků či dvojicích. Žáci kladně hodnotí a mají zájem na tom, aby se společně jako třída zapojili do rozmanitých aktivit, různých typů akcí (např. sportovních, kulturních), projektů apod. Jsou nadšeni, když někdo přijde s nějakým nápadem, ať už ze strany samotných žáků nebo zprostředkovaně učitelem.

Vztahy ve třídě pociťují žáci jako vztahy pozitivní a emoční, pouze jen malá část žáků si přeje tuto situaci změnit, a to v dobrém smyslu. Chtějí ještě vyšší spolupráci a více uzavřených a pevných přátelství ve třídě.

Hypotézu č. 3: *Učitelova pomoc a podpora budou stejné u obou skupin korespondentů můžeme zamítnout.*

Předpokladem pro tvrzení této hypotézy byla domněnka toho, že 6. třídy budou vyžadovat učitelovu pomoc a podporu z důvodu uvedení žáků do „nového života“, do nového prostředí třídy i školy a mezi nové žáky. Učitel má pak pocit, že by jim měl více pomáhat. Vzhledem k věku žáků mohou mít některé učitelky pocit větší pomoci z důsledku rodičovského reflexu. U 9. tříd by tato pomoc měla spočívat v tom, že žáci odchází na střední školu, proto učitel bude mít potřebu vystoupit z ulity učitele, být více přítelem než autoritou.

Odpovědi žáků 6. tříd byly kladnější než u 9. tříd. Šesté ročníky pocítují učitelovu pomoc a podporu, cítí, že si s nimi učitel v hodinách více povídá, věnuje jim pozornost, ptá se jich nejen na učivo, ale celkově i na jejich zájmy. Při pomoci učitele ho sami žáci považují spíše za přítele než autoritu. Žáci devátých ročníků tuto pomoc ze strany učitele nepocítují a přejí si tento stav výrazně změnit.

Důvody, které mohou vést k tomu, že žáci nepocítují učitelovu pomoc:

- 1) Učitel pomůže pouze tehdy, když je mu poskytnuta odezva - potřebuje zpětnou vazbu od žáků, lépe se mu pak pomáhá. Každý učitel pomáhá a podporuje tam, kde cítí zpětnou vazbu.
- 2) Vztahy v devátých třídách jsou již dávno vytvořené a dost často se stává, že třída je skupinou sama pro sebe a nepouští do dalších vztahů jiného „vetřelce“ – učitele.
- 3) Deváté ročníky a žáci v nich mají příliš vysoké sebevědomí, které je podporováno celkovou společenskou situací týkající se výběru škol a přijímáním na tyto školy.
- 4) Šesté ročníky na uvedených školách jsou vytvořeny z žáků více malých škol. Dost často děti pocházejí ze sociálně slabých často i neúplných rodin a jsou vděčné za jakýkoli kladný přístup.
- 5) V mnohých případech se stává, že učitel chodí s odporem do devátého ročníku. Žáci tuto nechuť učitele vycítí a staví se automaticky do opozice. Nechtějí pracovat, nenosí pomůcky, nespolupracují, nereagují, nesnaží se a vzniká tak averze vztahu žák – učitel.
- 6) Žáci obou ročníků vyžadují pomoc a přejí si ji, ale závisí to na učiteli a jeho přístupu k samotným žákům.

Obecně si žáci přejí, aby učitelé trávili více času povídáním si s nimi při výuce. Přejí by si, aby se o ně učitel více zajímal. Vidí učitele spíše jako autoritu než jako přítele. Nedokážou se pak svěřit s nějakým problémem (např. šikana, vztahy mezi žáky). Pocítují, že učitel o ně neprojevuje zájem, a neví, komu by se mohli svěřit, nebo kdo by

jim poradil a pomohl s nějakým problémem. Podle žáků by měl učitel vystoupit z role učitele, když jim má pomáhat.

Hypotézu č. 4: *Žáci 6. ročníků budou pracovitější a aktivnější ve školní práci než žáci 9. ročníků můžeme potvrdit.*

Pro žáky šestých tříd je vše nové - noví spolužáci, učitelé a prostředí. Žáci 6. tříd mají chuť do práce, touží poznávat, chtějí se učit, všechno chtějí vyzkoušet, jsou aktivní, ochotní pomoci, nosit pomůcky. „Šestáci“ chtějí učitelům pomáhat. Žáci 9. Tříd nejsou již tak aktivní, je problémem v dané třídě zadat službu či poprosit žáky, aby nosili pomůcky na hodinu. Tito žáci vidí kolem sebe to, že nemusí být aktivní, že nemusí dělat nic. Zároveň v „devítce“ je mnohem těžší motivovat než v „šestce“.

Obecně všichni žáci si raději přejí strávit více času povídáním o mimoškolních aktivitách než o věcech, které se přímo vztahují ke školní práci. V šestých třídách si jsou žáci vědomi toho a pocítují, že je potřeba udělat kus práce a že spolužáci ve třídě jsou aktivní. Žáci devátých ročníků mají pocit, že ve třídě nemusí tolik pracovat. Jen někteří mají pocit, že by se ve třídě měl udělat kus práce a že by se mělo pracovat.

Hypotézu č. 5: *Žáci 6. i 9. ročníků vyžadují pořádek a organizovanost ve třídě a při výuce můžeme potvrdit.*

Obě skupiny korespondentů v aktuálním klimatu jejich tříd hodnotí pořádek a organizovanost velmi negativně, pod pásmem průměru. Pozitivní je pouze to, že si tuto skutečnost obě skupiny přejí výrazně změnit a že pocítují, že jejich třída by měla být organizovaná, že spolužáci ve třídě by neměli být tak hluční a měli by dávat pozor při výuce.

Výzkum proběhl v době, kdy šesté třídy nebyly ještě zcela zorganizované. Vždyť se jedná o zcela novou třídu, která si své klima utváří. „Šestky“ se teprve seznamují a organizovanost třídy příliš nevnímají. Každý z žáků se snaží prosadit svůj názor ne tím, že jsou zticha, ale tím, že jsou hluční, že se projeví.

Žáci devátých ročníků ve větší míře většinou pocítují organizovanost třídy, ale negativně hodnotí klid, hlučnost a pořádek ve třídě. Proč jsou žáci devátých ročníků tak hluční? Je to právě proto, že jim to je dovoleno. Zároveň „devítky pocítují, že se mohou při výuce „poflakovat“. Je to dáno tím, že učitelé nejsou důslední ve své práci, proto žáci necítí žádný tlak, který by je donutil k tomu, aby pracovali.

Obě skupiny si přejí výrazně změnit klima třídy v této oblasti k lepšímu. Přejí si, aby jejich třídy byly lépe organizované, aby ve třídách nebyl takový hluk a žáci byli potichu, právě proto, že některé žáky ten hluk může vyrušovat, uniknou jim zajímavé informace a někteří žáci mají tu schopnost, že si spoustu informací pamatují právě z výuky a jejich domácí příprava a učení je pak snadnější.

Hypotézu č. 6: *Žáci 6. i 9. ročníků chtějí jasná pravidla při zkoušení, písemkách, při vyučování můžeme potvrdit.*

Žáci zpravidla vědí, jaká pravidla jsou stanovená ve třídě – souvisí to např. se školním řádem, i když ho také často porušují. Především žáci devátých ročníků nemají dost slušnosti, aby si při vyučování vypnuli mobilní telefon, a jsou rádi, když jim začne zvonit a tím se snaží učitele vyprovokovat.

Také vědí, jaká pravidla se dodržují při písemkách a zkoušení, které platí obecně pro celou třídu. Otázkou pak je pouze to, jak a zda učitel známkuje objektivně, což třída velmi rychle zjistí a hlavně také vycítí. Žáci sami vyžadují, aby byl učitel spravedlivý, a kde jinde je to znát, než při hodnocení žáků. U žáků, kteří pravidelně dostávají dobré známky, bychom neměli zapomínat na slovní pochvalu, když se jim opět něco povede. Neměli bychom to brát automaticky, že to tak je pokaždé. Stejně tak bychom neměli podrážet a „házet do jednoho pytle“ ty žáky, kteří neumí, z písemných opakování nemají zrovna dobré známky.

Pokud žáci pocítují, že ve třídě nejsou jasná pravidla, může to být např. z důvodu:

- 1) Pravidla ve třídě se tak často mění, že žáci nevědí, jestli dělají danou činnost správně, nebo zda neporušují nějaká pravidla.

- 2) Další otázkou je to, co je u jednoho učitele podstatné, nemusí být pak u druhého. Každý z učitelů vyžaduje něco jiného a žáci by se měli pokusit naučit znát tato pravidla pro jednotlivé předměty. Žáci devátých ročníků by již měli vědět, kde, co a jak platí. Proces seznamování s novým prostředím, spolužáky a učiteli mají již dávno za sebou a klima jejich třídy je utvořené, i když sem mohou zasahovat determinanty, které jej mohou ovlivnit – např. příchod nového spolužáka, nový vyučující nebo změna vyučujícího v průběhu školního roku. To vše může klima třídy ovlivnit. Žáci šestých ročníků se tomu pomalu učí a zároveň poznávají jednotlivé učitele i nové předměty. Často se může stát, že jim trvá delší dobu, než se zadaptují na nové prostředí, nové vyučující a jejich styly a metody výuky, ale i hodnocení a osobnost učitele celkově, což žákům může dělat a dělá značné problémy, a tím dochází ke zhoršení známek v předmětech, které již měli na prvním stupni.
- 3) Jedním ze závažných důvodů je také důslednost učitele. Pokud učitel ve své práci není důsledný, upadá pak snaha žáků, aby se angažovali a pracovali ve výuce, nebo aby vykonávali domácí přípravu. Pokud jejich úsilí při hodině nebo v rámci domácí přípravy, kdy „škole“ věnují svůj „volný čas“, není dostatečně zhodnoceno nebo pochváleno apod., žáci se příště přestanou snažit a nosit úkoly. Pokud žáci zjistí, že učitel zadá úkol nebo nějakou činnost a není důsledný v kontrole, příště bude pracovat méně žáků, protože vidí, že pracovat nemusí a nesnaží se, protože to pro něj není ta odměna – pochvala či známka za jejich snahu či úspěšnost.

Hypotézu č. 7: *Hodnoty preferované a aktuální formy klimatu se v 6. ročnících neliší můžeme zamítnout.*

Z tabulky vyplývá, že ve všech zkoumaných oblastech si dívky přejí pro sebe i své spolužáky celkově lepší klima třídy než je tomu u chlapců.

Obecně žáci šestých ročníků si přejí být více angažovaní ve školní práci a sami pocítují, že jejich angažovanost není tak vysoká, proto si to přejí změnit. Stejně tak by

si přáli i lepší vztahy ve třídě mezi sebou, vyšší učitelův zájem o žáky a zároveň jeho pomoc a podporu při výuce, chtějí dostatečnou organizovanost a pořádek při vyučování. Žáci se cítí být dostatečně orientováni na úkoly během vyučování a tuto skutečnost si přejí změnit na nižší úroveň. Nejvíce je to příznačné u chlapců než u dívek. Žáci si raději přejí strávit více času povídáním o mimoškolních aktivitách než o věcech, které se přímo vztahují ke školní práci. Jen někteří žáci mají pocit, že by se ve třídě měl udělat kus práce a že by se mělo pracovat, většina žáků si přeje opačnou situaci.

Žáci necítí ve své třídě dostatečnou organizovanost a pořádek a tuto skutečnost si velmi výrazně přejí změnit. Většina žáků si přeje větší organizovanost třídy, kterou navštěvují. Jsou si vědomi toho, že spolužáci ve třídě nejsou při vyučování potichu a že jsou někdy až příliš hluční a že by se tato situace skutečně měla změnit pro dobro žáků samotných i celé třídy, aby si vyučující o této třídě udělal „dobrý obrázek“. Naopak ve většině případů pociťují, že se při vyučování nemohou „poflakovat a flinkat“ a že musí pracovat.

Jasnost pravidel hodnotí žáci vysoko. Je proto vidět, že při hodině, během zkoušení či při psaní nějaké práce jsou jasně stanovená pravidla a žáci vědí, co se stane, pokud je poruší a zároveň ví, jak budou například hodnoceni při zkoušení nebo písemném opakování a zároveň co se od nich očekává.

Hypotézu č. 8: *Hodnoty preferované a aktuální formy klimatu v 9. ročnících budou významné a rozdílné můžeme potvrdit.*

Hodnoty preferované a aktuální formy klimatu devátých tříd se skutečně liší. V aktuální formě byly vyhodnoceny všechny zkoumané oblasti s nižší hodnotou než u preferované formy. Je proto vidět, že žáci se necítí být příliš angažovaní ve školní práci, někteří by chtěli upevnit své vztahy ve třídě a chtěli by pevnější a stálější kamarádství mezi sebou. Rozhodně žáci devátých ročníků nepociťují učitelovu pomoc a podporu, kterou od něj očekávají. Tuto pomoc a podporu si ze všech zkoumaných oblastí přejí nejvíce změnit. Přejí si, aby učitelé byli více přítelem, než autoritou, a aby učitel dokázal vystoupit z role učitele, když má žákovi pomoci. Žáci by měli vycítit, že má o ně učitel zájem, že když se mu svěří s nějakým problémem, tak od něj očekávají

nějakou pomoc. Zároveň by učitel neměl využít těch informací, se kterými se mu žák svěří. Měl by být diskrétní a zároveň by je neměl prezentovat před třídou, kterou žák navštěvuje, aby ho tím nezesměšnil, nebo mu neublížil.

Žáci si přejí, aby se spolužáci v jejich třídách více v hodinách snažili, aby dávali pozor na to, co jim učitelé říkají a aby nebyli příliš hluční. Při hluku ve třídách mohou některým žákům uniknout podstatné informace, které je zajímají. Často se stává, že pokud nějací žáci vyrušují, je pak potrestána celá třída. Což není příliš pedagogicky správné, ale učitel se často dostává do situací, ve kterých musí pohotově jednat a ne vždy to musí být správně rozhodnutí. Jasnost pravidel při vyučování je žákům jasná. V deváté třídě by již měli žáci vědět, co a jak ve škole funguje a jakými pravidly se řídí. Samozřejmě jsou zde rozdíly u jednotlivých vyučujících, ale v daném předmětu je většinou provázejí učitelé již od šesté třídy a jsou již zvyklí na formy výuky, metody práce, hodnocení i jednání daných učitelů s nimi, s žáky. Už ví, co si u kterého učitele mohou či nemohou dovolit, co jim jaký učitel povolí a naopak.

Obecně lze říci, že žáci devátých ročníků cítí, že jejich práce v hodinách, organizovanost a vztahy ve třídě, přístup učitelů k nim by se měly změnit, ale aby se toto změnilo, musí sami žáci skutečně chtít a začít pro to něco dělat. Dotazník žáci vyplňovali individuálně, spousta z nich má stejné pocity, i když to o sobě neví. Sami žáci ale bohužel nejsou schopni vystoupit proti tomu, aby se v jejich třídách něco změnilo, protože nečekají podporu a pomoc svých spolužáků a spíše se bojí, že budou pro smích. To, zda učitel bude žákům pomáhat, vychází od zájmu žáků. Pokud učitel nemá zpětnou vazbu k tomu, že někomu pomohl, že tu pomoc daný žák nedokáže alespoň nějakým způsobem ocenit, pak upadá pomoc ze strany učitele. I on potřebuje mít odezvu, že žáci o jeho pomoc skutečně stojí a mají o ni zájem.

5 Závěr

Jsem učitelka s dvouletou praxí. Téma jsem si vybrala, protože se domnívám, že klima třídy bylo svým způsobem tématem opomíjeným a přitom je to téma, které se prolíná všemi stupni našeho školství. Ovlivňuje celý výchovně-vzdělávací proces, strukturou hodiny počínaje a hodnocením výsledků vzdělávání žáků konče.

Ve své práci jsem se cíleně zaměřila na žáky 2. stupně základních škol, konkrétně na žáky šestých a devátých ročníků, protože mezi nimi mohly být hypoteticky větší rozdíly v hodnocení jednotlivých otázek.

Na základě vlastních zkušeností a na základě debat a rozhovorů s kolegy, majících delší praxi, jsem stanovila hypotézy, které se ne vždy potvrdily a byly pro mne překvapením. Nechci, aby závěr práce vyzněl jako poučení pro ostatní pedagogy jak učit, jak komunikovat, jak pracovat s jednotlivými skupinami žáků. Naopak, má být vodítkem k tomu, aby každý z nás došel k správnému vnímání klimatu třídy. Aby každý pedagog pomohl sám společně se svými žáky vytvářet kvalitativně hodnotné klima třídy, které by žáky naplňovalo a současně je vybízelo k dalším aktivitám a k další práci nejen pro sebe, ale i ve prospěch celé třídy.

Samotný průzkum ukázal, že žáci šestých i devátých ročníků si téměř stejně bez významných rozdílů přejí změnit klima své třídy. V některých oblastech více, někde zase méně. Obecně jsou si žáci vědomi toho, že jejich zaujetí pro školní práci by se mělo zvýšit, především u žáků devátých ročníků. Vztahy ve třídě hodnotí obě skupiny pozitivně a příznivě. Žáci v těchto třídách mají chuť se seznamovat a jen velmi malá skupinka žáků by chtěla tyto vztahy více upevnit a podpořit. Učitelovu pomoc a podporu by obě skupiny chtěly změnit a zvýšit učitelovu angažovanost a zaujetí pro samotné žáky, opět výrazněji u žáků devátých ročníků, kteří ji pocítují jako velmi nízkou. Obě skupiny si přejí velmi výrazně změnit organizovanost jejich třídy, aby žáci při výuce dávali pozor, nevyrušovali a nebyli hluční. Jasnost pravidel zadávaných učitelem je hodnocena v obou skupinách pozitivně a jen malá skupinka žáků si přeje tuto skutečnost více zvýšit.

Co uvést na závěr? Tento výzkum by měl posloužit jako pomoc pro ty, kteří mají zájem aktivně se podílet na vytváření pozitivních vztahů mezi učitelem a žáky. Učitel by se měl věnovat a pozitivně spoluvytvářet klima tříd nejen v 6. ročnících, kde cítí, že práce s dětmi je mnohem lehčí, protože žáky můžeme lépe motivovat, tito žáci mají chuť do práce a do učení, ale měl by podporovat i klima v devátých třídách. V obou skupinách je nutné stejně se snažit a přistupovat ke každému ročníku individuálně s jeho individuálními i odlišnými potřebami. Naši žáci vnímají spoustu záležitostí jinak, mají jiné pocity, než samotný učitel. Práce je inspirací, aby se vyučující podíleli na klimatu třídy individuálně, aby pracovali na základě svých pocitů a zaměřili se na to, co jim může přinést jejich vlastní výzkum.

6 Použitá literatura

- 1) ČÁP, J., MAREŠ, J.: *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007, 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7.
- 2) ČAPEK, R.: Inspirace: Měření třídního klimatu 1. díl. In: *Moderní vyučování*, 2007, roč. 13, č. 9, s. 5 – 7.
- 3) ČAPEK, R.: Inspirace: Měření třídního klimatu 2. díl. In: *Moderní vyučování*, 2007, roč. 13, č. 10, s. 5 - 7.
- 4) GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. 165 s. ISBN 80-7315-104-9.
- 5) GRECMANOVÁ, H.: Vliv metod výuky na školní klima, *Pedagogická revue*, 2000, č. 2, roč. 52, s. 148 – 159.
- 6) HELUS, Z.: *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. 280 s. ISBN 978-80-247-1168-3.
- 7) HELUS, Z., HRABAL, V.: *Sociální psychologie pro učitele*. Praha: Univerzita Karlova, 1984. 153 s.
- 8) HORÁK, J.: *Základy pedagogiky*. Liberec: TUL, 2001. 86 s. ISBN 80-7083-534-6.
- 9) KARNISOVÁ, M.: *Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem*. Praha: Portál 1995. 151 s. ISBN 80-7178-032-4
- 10) KYRIACOU, CH.: *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 2008. 155 s. ISBN 978-80-7367-434-2.
- 11) LANGOVÁ, M.: *Učitel v pedagogických situacích: Kapitoly ze sociální pedagogické psychologie*. Praha: Univerzita Karlova, 1992. 96 s.
- 12) LAŠEK, J.: *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. 163 s. ISBN 978-80-7041-980-9
- 13) LAŠEK, J.: Jak změnit sociální klima třídy?. In: *Pedagogická revue*, 1991, roč. 43, č. 6, s. 401 – 410.
- 14) MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J.: *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. 210 s. ISBN 80-210-1070-3.
- 15) MAREŠ, J., PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8

- 16) MAREŠ, J.: Sociální klima školy. In: *Pedagogická revue*, 2002, roč. 52, č. 3, s. 241 – 253.
- 17) MAZÁČOVÁ, N.: Prostředí, vybavení a uspořádání učebny, In: *Moderní vyučování*, 2000, roč. 6, č. 5, s. 5 – 7.
- 18) MOUSSOVÁ, Z. H.: *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. Liberec: TUL, 2002. 75 s.
- 19) PETTY, G.: *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2002. 380 s. ISBN 80-7178-681-0.
- 20) PRŮCHA, J.: *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002. 481 s. ISBN 80-7178-631-4.
- 21) PRŮCHA, J.: *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. 154 s. ISBN 80-7178-621-7.
- 22) ŘEZÁČ, J.: *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. 268 s. ISBN 80-85931-48-6.
- 23) VALIŠOVÁ, A.: *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. 402 s. ISBN 978-80-247-1734-0.

7 Přílohy

Příloha č. 1: Dotazník CES - Aktuální forma

- | | |
|---|------------|
| 1. Studenti v naší třídě vkládají do každé činnosti ve škole hodně energie | Ano - Ne |
| 2. Studenti v naší třídě jsou mezi sebou velmi rádi v kontaktu | Ano - Ne |
| 3. Tento učitel stráví jen málo času povídáním se studenty ve třídě | R Ano- Ne |
| 4. Ve třídě strávíme více času diskutováním o mimoškolních aktivitách než diskusemi o věcech, vztahujících se ke školní práci | R Ano- Ne |
| 5. Naše třída je velmi dobře organizovaná | Ano - Ne |
| 6. V naší třídě jsou jasná pravidla, která mají studenti dodržovat (v hodině, při zkoušení, písemkách) | Ano - Ne |
| 7. Studenti v naší třídě při hodině rádi sní s otevřenýma očima | R Ano- Ne |
| 8. Studenti v naší třídě nemají moc chuť se jeden s druhým blíže seznamovat | R Ano- Ne |
| 9. Tento učitel se o studenty osobně zajímá | Ano - Ne |
| 10. V naší třídě je velmi důležité udělat kus práce | Ano - Ne |
| 11. V naší třídě jsou žáci téměř stále potichu | Ano - Ne |
| 12. V naší třídě se často a mnoho mění pravidla (v hodině, při zkoušení, písemkách) | R Ano- Ne |
| 13. Studenti v naší třídě často čekají na zvonění, až "padne" | R Ano - Ne |
| 14. V naší třídě byla mezi studenty uzavřena řada přátelství | Ano - Ne |
| 15. Tento učitel je více přítelem než autoritou | Ano - Ne |
| 16. V naší třídě nemusí studenti mnoho pracovat | R Ano - Ne |
| 17. V naší třídě se mohou žáci poflakovat, flinkat | R Ano – Ne |
| 18. Tento učitel vysvětlí, co se stane, když studenti poruší pravidla hry (v hodině, při zkoušení, písemkách) | Ano - Ne |
| 19. Většina studentů v naší třídě skutečně dává pozor na to, co učitelé říkají | Ano - Ne |
| 20. Naše třída se snadno nadchne nějakým nápadem, projektem | Ano - Ne |
| 21. Tento učitel dovede vystoupit z role učitele, když má pomoci studentům | Ano - Ne |
| 22. Naše třída je spíše společenským prostředím, než místem pro učení se něčemu | R Ano - Ne |
| 23. Naše třída je velmi často hlučná | R Ano - Ne |
| 24. Tento učitel vysvětlí, jaká jsou ve třídě pravidla (v hodině, při zkoušení, písemkách) | Ano - Ne |

Příloha č. 2: Dotazník CES - Preferovaná forma

1. Studenti v naší třídě by měli být více zaujati školou, být usilovnější. Ano - Ne
2. Kontakty mezi studenty v naší třídě by měly být lepší. Ano - Ne
3. Tento učitel by měl raději trávit mnohem méně času povídáním se studenty ve třídě. R Ano - Ne
4. Ve třídě bychom měli věnovat více času diskutování o mimoškol. aktivitách než diskusím o škole. R Ano - Ne
5. Naše třída by měla být daleko lépe organizovaná. Ano - Ne
6. V naší třídě by měla být jasná pravidla, která mají studenti dodržovat (v hodině, při písemkách, zkoušení). Ano - Ne
7. Studenti v naší třídě by měli v hodině více snít s otevřenýma očima. R Ano - Ne
8. Studenti v naší třídě by se raději neměli snažit jeden druhého blíže poznat. R Ano - Ne
9. Tento učitel by se měl o studenty více zajímat. Ano - Ne
10. V naší třídě by mělo být nejdůležitější udělat kus práce. Ano - Ne
11. V naší třídě by měli studenti být mnohem více potichu. Ano - Ne
12. V naší třídě by se často a výrazněji měla měnit pravidla (při hodině, zkoušení, písemkách). R Ano - Ne
13. V naší třídě by se neměla práce v hodině tak přehánět, bylo by lepší přečkat hodinu v poklidu až do zazvonění. R Ano - Ne
14. V naší třídě by mělo být více opravdových přátelství. Ano - Ne
15. Tento učitel by měl být více přítelem, než autoritou. Ano - Ne
16. V naší třídě by se neměli studenti tak namáhat, tak mnoho pracovat. R Ano - Ne
17. V naší třídě by klidně prošlo, kdyby se studenti poflakovali, flinkali. R Ano - Ne
18. Tento učitel by měl jasně říci, co se stane, když studenti poruší pravidla (v hodině, při zkoušení, písemkách). Ano - Ne
19. Většina studentů v naší třídě by měla dávat větší pozor na to, co učitelé říkají. Ano - Ne
20. V naší třídě by mělo být snadné nadchnout lidi nějakým nápadem, projektem. Ano - Ne
21. Tento učitel by měl umět vystoupit z role učitele, když má pomoci studentům. Ano - Ne
22. Naše třída by měla být více společenským prostředím než místem, kde se člověk učí. R Ano - Ne
23. Naše třída by měla být hlučnější. R Ano - Ne
24. Tento učitel by nám měl vysvětlit, podle jakých pravidel se bude postupovat (v hodině, při zkoušení, písemkách). Ano - Ne

Příloha č. 3: Výsledky jednotlivých tříd – ZŠ náměstí E. Beneše ve Varnsdorfu

6. A Preferované klima	CH (8)	D(11)	D + CH (19)
Angažovanost žáka	9,50	10,73	10,21
Vztahy mezi žáky ve třídě	10,50	11,82	11,26
Učitelova pomoc a podpora	10,50	11,82	11,26
Orientace žáků na úkoly	7,00	8,37	7,79
Pořádek a organizovanost	10,00	10,91	10,53
Jasnost pravidel	10,75	11,45	11,16

6. A Aktuální klima	CH (8)	D (11)	D + CH (19)
Angažovanost žáka	8,25	8,91	8,63
Vztahy mezi žáky ve třídě	10,00	11,09	10,63
Učitelova pomoc a podpora	8,25	10,73	9,68
Orientace žáků na úkoly	9,00	10,91	10,11
Pořádek a organizovanost	8,00	8,36	8,21
Jasnost pravidel	10,75	10,73	10,74

6. B Preferované klima	CH (18)	D (7)	D + CH (25)
Angažovanost žáka	8,67	10,00	9,04
Vztahy mezi žáky ve třídě	10,22	10,86	10,40
Učitelova pomoc a podpora	10,55	8,86	10,08
Orientace žáků na úkoly	7,83	9,14	8,20
Pořádek a organizovanost	10,33	10,29	10,32
Jasnost pravidel	10,11	10,00	10,08

6. B Aktuální klima	CH (18)	D (7)	D + CH (25)
Angažovanost žáka	7,83	7,14	7,64
Vztahy mezi žáky ve třídě	7,94	10,29	8,60
Učitelova pomoc a podpora	9,56	10,00	9,68
Orientace žáků na úkoly	9,44	8,29	9,36
Pořádek a organizovanost	7,89	8,00	7,92
Jasnost pravidel	10,50	10,86	10,60

9. A Preferované klima	CH (9)	D (5)	D+CH (14)
Angažovanost žáka	8,33	9,20	8,64
Vztahy mezi žáky ve třídě	10,67	12,00	11,14
Učitelova pomoc a podpora	10,00	11,20	10,43
Orientace žáků na úkoly	7,33	7,60	7,43
Pořádek a organizovanost	10,00	10,80	10,29
Jasnost pravidel	10,11	10,80	10,36

9. A Aktuální klima	CH (9)	D (5)	D+CH (14)
Angažovanost žáka	6,44	6,00	6,29
Vztahy mezi žáky ve třídě	8,89	7,60	8,43
Učitelova pomoc a podpora	8,22	7,60	8,00
Orientace žáků na úkoly	8,89	9,20	9,00
Pořádek a organizovanost	6,44	6,40	6,86
Jasnost pravidel	9,11	11,20	9,86

9. B Preferované klima	CH (12)	D (4)	D+CH (16)
Angažovanost žáka	9,33	9,50	9,38
Vztahy mezi žáky ve třídě	10,50	10,50	10,50
Učitelova pomoc a podpora	9,33	8,50	9,13
Orientace žáků na úkoly	8,00	9,50	8,38
Pořádek a organizovanost	9,33	10,50	9,63
Jasnost pravidel	9,33	11,25	9,81

9. B Aktuální klima	CH (12)	D (4)	D+CH (16)
Angažovanost žáka	5,33	7,00	5,75
Vztahy mezi žáky ve třídě	10,17	9,00	9,88
Učitelova pomoc a podpora	6,50	9,00	7,13
Orientace žáků na úkoly	9,00	10,50	9,38
Pořádek a organizovanost	7,00	8,25	7,31
Jasnost pravidel	9,58	11,00	9,94

Příloha č. 4: Výsledky jednotlivých tříd – ZŠ Seifertova ve Varnsdorfu

6. A Preferované klima	CH (8)	D (8)	D+CH (16)
Angažovanost žáka	8,75	9,50	9,13
Vztahy mezi žáky ve třídě	10,75	11,75	11,25
Učitelova pomoc a podpora	11,00	11,25	11,13
Orientace žáků na úkoly	7,75	8,25	8,00
Pořádek a organizovanost	9,75	10,75	10,25
Jasnost pravidel	9,50	10,75	10,13

6. A Aktuální klima	CH (8)	D (8)	D+CH (16)
Angažovanost žáka	8,25	7,25	7,75
Vztahy mezi žáky ve třídě	10,25	9,50	9,88
Učitelova pomoc a podpora	8,50	9,25	8,88
Orientace žáků na úkoly	10,00	8,50	9,25
Pořádek a organizovanost	7,50	6,75	6,50
Jasnost pravidel	10,75	10,75	10,75

6. B Preferované klima	CH (13)	D (12)	D+CH (25)
Angažovanost žáka	9,23	8,00	8,64
Vztahy mezi žáky ve třídě	9,85	10,50	10,16
Učitelova pomoc a podpora	9,70	9,66	9,68
Orientace žáků na úkoly	7,54	8,83	8,16
Pořádek a organizovanost	10,46	10,50	10,48
Jasnost pravidel	10,00	10,58	10,28

6. B Aktuální klima	CH (13)	D (12)	D+CH (25)
Angažovanost žáka	6,62	6,58	6,60
Vztahy mezi žáky ve třídě	8,77	9,00	8,88
Učitelova pomoc a podpora	8,77	8,08	8,56
Orientace žáků na úkoly	9,54	9,00	9,28
Pořádek a organizovanost	7,38	8,50	7,92
Jasnost pravidel	10,15	10,50	10,32

9. A Preferované klima	CH (13)	D (6)	D+CH(19)
Angažovanost žáka	8,62	9,67	8,95
Vztahy mezi žáky ve třídě	9,23	10,67	9,68
Učitelova pomoc a podpora	11,08	11,33	11,16
Orientace žáků na úkoly	7,23	7,00	7,16
Pořádek a organizovanost	8,92	11,33	9,68
Jasnost pravidel	9,85	11,00	10,21

9. A Aktuální klima	CH	D	D+CH
Angažovanost žáka	5,69	7,00	6,11
Vztahy mezi žáky ve třídě	9,08	8,33	8,84
Učitelova pomoc a podpora	6,62	6,67	6,63
Orientace žáků na úkoly	6,85	9,67	7,74
Pořádek a organizovanost	6,46	6,67	6,53
Jasnost pravidel	8,23	7,67	8,05

9. B Preferované klima	CH (12)	D (13)	D +CH (25)
Angažovanost žáka	8,75	10	9,40
Vztahy mezi žáky ve třídě	10,33	10,77	10,56
Učitelova pomoc a podpora	10,58	11,46	11,04
Orientace žáků na úkoly	6,67	7,92	7,32
Pořádek a organizovanost	7,67	9,31	8,52
Jasnost pravidel	10,33	10,46	10,40

9. B Aktuální klima	CH (12)	D (13)	D +CH (25)
Angažovanost žáka	6,58	6,46	6,52
Vztahy mezi žáky ve třídě	10,33	9,5	10,08
Učitelova pomoc a podpora	8,42	9,77	9,12
Orientace žáků na úkoly	9,00	9,08	9,04
Pořádek a organizovanost	8,17	7,23	7,68
Jasnost pravidel	8,83	9,69	9,16

Příloha č. 5: Souhrnné výsledky v grafu.

